

児童生徒の学年・学校段階に応じたソーシャルスキル尺度の開発ー学校現場におけるコミュニケーション教育への活用に向けてー

著者	新川 広樹, 富家 直明
雑誌名	北海道医療大学心理科学部研究紀要 : J Psychol Sci
巻	11
ページ	1-25
発行年	2016-03-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1145/00010486/

《原著》

児童生徒の学年・学校段階に応じたソーシャルスキル尺度の開発 ー学校現場におけるコミュニケーション教育への活用に向けてー

新川広樹^{1,2)}・富家直明³⁾

The development of social skills inventory according to school stages of
children and adolescents:

Towards an application for communication education in school settings.

Hiroki Shinkawa^{1,2)}, Tadaaki Tomiie³⁾

【はじめに】

近年、学校教育において育成すべき資質・能力をめぐって、様々な諸概念が取り上げられるようになった。OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) が掲げた「キー・コンピテンシー」やATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) プロジェクトで示された「21世紀型スキル」はその典型例であり、旧来の学力テストでは推し測れない教科横断的な実践志向のスキルが「育成すべき汎用的な能力」として、わが国においても重視され始めている (e.g., 国立教育政策研究所, 2013)。このようなコンピテンシーベースの教育に注目が集まる中、学校現場では特別活動や総合的な学習の時間を利用し、ソーシャルスキル教育 (後述) をはじめとするコミュニケーション能力の育成を目

指した教育実践が展開されてきている (渡辺, 2015)。こうした教育改革の潮流は、育成すべき資質・能力の内容だけでなく、「グローバルな目標ー評価システム」「エビデンスに基づく検証改善サイクルの構築」といった構造の変化にも影響を及ぼすとされており (松下, 2011)、コミュニケーション能力の育成を目的とする教育実践においても、その成果の評価方法が問われていくことが予想される。

【学校現場におけるソーシャルスキル教育の評価】

ソーシャルスキル (social skills) は、一般に社会的、対人的な場面において円滑な人間関係を成立させ、他者と上手く付き合っていくために必要な社会的、対人的技術を指す (坂野, 1995)。ソーシャルスキルの欠如は、仲間からの拒絶や学業不振を招き (Malecki & Elliot, 1999)、いじめや不登校などの学校不適応の要因となることが指摘されている (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004)。ソーシャルスキルの基本的発想は、行動問題の原因を性格に求めるのではなく、スキルの未学習または誤学習の結果と捉え、適切な教育環境によって学習可能な行動を扱うことを特徴とする。これに対し、先に述べた資質・能力にあた

- 1) 北海道医療大学大学院心理科学研究科
Graduate School of Psychological Science, Health Sciences University of Hokkaido
- 2) 日本学術振興会特別研究員
Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science
- 3) 北海道医療大学心理科学部
School of Psychological Science, Health Sciences University of Hokkaido

る社会的コンピテンス (social competence) は、ソーシャルスキルを適切に遂行する汎用的な能力を指し、特定の社会的場面に依存しない時間的に安定した個人的属性である (濱口・新井, 1991)。また、ソーシャルスキルと社会的コンピテンスの違いは、社会的妥当性 (social validity) という観点からも特徴づけられる (Gresham, 2001)。すなわち、ソーシャルスキルは社会的課題に対して個人が機能するための特定の行動であり、社会的コンピテンスはその行動が実際に社会の中で機能している (社会的妥当性を有する) という評価的基準を含む上位の概念を表わす。

ソーシャルスキルの代表的な評価方法としては、1) 教師、親、児童生徒による評定法、2) 教師、親、児童生徒との面接法、3) 行動観察法、4) ロールプレイ法がある (Elliott & Sheridan, & Gresham, 1989)。その中でも、自己報告式および他者評定式の質問紙尺度はソーシャルスキルの測定に最も使用されている手法であり (Merrell, 2001)、信頼性・妥当性を担保した上で効率的な測定かつ指導方針への活用ができるといった点から最も有用な評価方法とされる (小野寺・河村, 2003)。自己報告式尺度はソーシャルスキルに関する児童生徒自身の主観的な認識を測定でき、他者評定式尺度は児童生徒の環境における他者からの評価を反映できることが特徴である (Merrell & Gimpel, 1998)。

すべての児童生徒を対象として、学校教育の中でソーシャルスキルの学習機会を提供し、社会性の発達を促進することを目的とする「ソーシャルスキル教育 (Social Skills Education: SSE)」 (相川・佐藤, 2006) においても^{a)}、その効果測定のために質問紙尺度が多く用いられている。本

邦において実施されたSSEの有効性を検証したメタ分析によると、SSEはソーシャルスキルの向上に一定の効果を上げることが示されている (高橋・小関, 2011)。

しかしながら、安達 (2013) はSSEの実践研究において、ターゲットスキルと実際に測定されたスキルの内容に不一致がみられるケースが約半数に及ぶことを指摘し、各研究間でSSEの効果を比較検討するためには、測定内容に偏りがないようにソーシャルスキルを網羅的に測定できる尺度が必要であるとしている。ソーシャルスキルの評価尺度は、SSEの導入時におけるターゲットスキル選定の根拠にも用いられることから^{b)}、ソーシャルスキル尺度が多岐にわたるターゲットスキルを反映しているかどうか (内容的妥当性) は、SSEの指導方針の決定、効果測定の双方において重要な位置を占めるといえる。

【アセスメントに発達の視点を取り入れる意義】

他方で、ソーシャルスキル尺度の内容的妥当性を高める上で重要となるのが、発達段階に見合った項目内容を設定することである。これまでにSSEでは多様なターゲットスキルが設定されてきたが、いずれの場合も子どもの発達に応じた標準的 (normative) なソーシャルスキルの獲得を目標とする点で共通している (Smith, Jordan, Flood, & Hansen, 2010)。子どもの年齢が異なれば、その周囲を取り巻く社会的文脈は変化するため、獲得すべきソーシャルスキルの質的内容も必然的に変容する (Bierman & Montminy, 1993)。実際に、幼児～小学3年生までを対象とした縦断的調査では、ソーシャルスキルの因子構造は年齢を超えて安定的ではないことが示唆されている (Van Horn, Atkins-Burnett, Karlin, Ramey, & Snyder, 2007)。それゆえに、SSEにおいて適切なターゲットスキルを設定する上では、ソーシャルスキルに影響を及ぼす発達の变化を考慮してアセスメントを行うことが重視されている (Bierman, Trres, & Schofield, 2009)。

a) SSEという呼称は、学級単位で行う集団SST (Classwide Social Skills Training) とほぼ同義であるが、アサーショントレーニングなどを含む、より幅広い教育実践を指す概念として扱われる (安達, 2013)

b) 例えば、嶋田・秋山・戸ヶ崎・坂野 (1995) はソーシャルスキル尺度の項目得点をもとに課題として残っているスキルを抽出している；小関・木村・山口・高橋・嶋田・佐々木・藤田 (2009) は重回帰分析の結果をもとに改善したい問題への影響が大きいスキルの項目を選択している

本邦においては、これまでに多くのソーシャルスキル尺度が開発されており、独自に作成されたチェックリストを含めると、その数は34にも及ぶ（安達，2013）。小学生，中学生，高校生の各発達課題に対応したスキルを反映した尺度としては，学校生活スキル尺度（山口・飯田・石隈，2005；飯田・石隈，2002；飯田・石隈・山口，2009）が挙げられる。ただし，これらの尺度は「学習面」「社会面」「進路面」「健康面」など特定の領域におけるスキルを測定できる一方で，汎状況的なスキルを扱っていないとの指摘がある（東海林・安達・高橋・三船，2012）。また，この尺度にかかわらず，既存の尺度の作成過程に共通する問題として，項目選定において学年・学校段階の差異を反映させていないことが指摘される。相川（2005）は小学生のソーシャルスキルを低学年，中学年，高学年の3段階に分けてアセスメントすることを推奨しているが，小学校を学年段階で区分した尺度は現存しない。したがって，これらの学年段階に加え，中学校，高校の学校段階に応じたソーシャルスキルの質的な差異を反映させた評価尺度の開発が待望される。

【学年・学校段階に応じた ソーシャルスキル尺度の開発】

こうした背景から，筆者らはSSEにおけるターゲットスキルを網羅的に測定し，かつ学年・学校段階に応じたソーシャルスキルの評価を可能とする尺度として，新たにHokkaido Social Skills Inventory（通称「子ども理解支援ツール『ほっと』」）を北海道教育委員会と共同開発するに至った。本稿では，本尺度の作成過程を詳述し，得られたデータを本尺度の活用に向けた基礎的資料として掲載する^{c)}。

c) Shinkawa & Tomiie (2015) では，各段階において困難度の高いターゲットスキルの抽出を目的として項目反応理論に基づく項目困難度・識別力を掲載したが，暫定版尺度の項目，記述統計，因子パターン，性差に関する詳細な情報などは未公表である

研究方法

1) 尺度の構成要素の整理

ソーシャルスキルの操作的定義は，その捉え方や使用される用語が研究者間で異なっているが（相川，2009），本邦では「対人関係の目標を達成するために，言語的・非言語的な対人行動を適切かつ効果的に実行する能力」（相川，2005）など，対人的適応に焦点を当てたものが多い。しかしながら，本研究ではその時点での対人関係だけでなく，様々な文脈において社会的課題の達成に役立つスキルを扱うため，Merrell & Gimpel (1998) が定義した「学習される特定の行動」「介入のターゲットとして特定可能なもの」という性質を踏まえつつ，本尺度で扱うソーシャルスキルの操作的定義を「発達の観点から見て重要な社会的課題の達成に貢献しうる学習可能な具体的行動」とした。

その上で，本研究ではSSEにおけるターゲットスキルを網羅的に反映させるために，先行研究で扱われたソーシャルスキルの構成要素を整理した。分類の手続きは，教育心理学を専門とする大学教員1名，教育委員会指導主事2名，臨床心理学を専攻する大学院生・大学生2名の協議によって行われた。本研究で設定したソーシャルスキルの操作的定義に則って先行研究を概観した結果，ターゲットスキルの構成要素は13要素に分類された（Table 1）。

2) 尺度項目の作成

実際の学校現場に即した項目を作成するために，小学校低学年部会4名（小学校教諭3名，指導主事1名），小学校中学年部会4名（小学校教諭3名，指導主事1名），小学校高学年部会6名（小学校教諭4名，指導主事2名），中学校部会6名（中学校教諭4名，指導主事2名），高等学校部会5名（高等学校教諭3名，指導主事2名）からなる作成委員会を立ち上げ，それぞれの部会ごとにブレインストーミングを実施し，①「学校生活に適応していると考えられる子どもの具体的な様子」，②「課題場面においてコミュニケーション能力を発揮している子どもの具体的な様子」につ

Table 1 本邦における SSE で扱われたターゲットスキル

構成要素	参照したターゲットスキルと文献
挨拶や感謝	「基本的マナースキル」(杉村他, 2007) 「あいさつの言い方」「お礼の言い方」(浅本他, 2010)
発言や説明	「異なる意見の表明」(濱口, 1994) 「相手に話をする」(藤枝, 2006) 「意志表示スキル」(杉村他, 2007)
仲間づくり	「集団への参加」(荒川・藤生, 1999) 「仲間への入り方」「仲間の誘い方」(藤枝・相川, 2001) 「働きかけ」(磯部他, 2006) 「関係開始スキル」(杉村他, 2007)
思いやり	「友人への配慮」(荒川・藤生, 1999) 「相手を思いやる」(藤枝・相川, 2001) 「相手の話を聞く」(藤枝, 2006) 「他者への配慮スキル」(杉村他, 2007)
拒否	「要求の拒絶」(濱口, 1994) 「あたたかい断り方」(藤枝・相川, 2001) 「上手な断り方」(佐藤他, 2009)
緊張	「引っ込み思案行動」(嶋田他, 1996) 「引っ込み思案」(石川・小林, 1998)
称賛	「他者に対する肯定的な感情と思考の表明」(濱口, 1994) 「やさしい言葉かけ」(藤枝・相川, 2001) 「あたたかい言葉かけ」(本田他, 2009)
ルールやモラル	「集団活動スキル」(山口他, 2005) 「集団行動」(上野・岡田, 2006) 「規律性」(磯部他, 2006)
助言や注意	「上手な頼み方」(藤枝・相川, 2001) 「仲間強化」(磯部他, 2006) 「上手な頼み方」(佐藤他, 2009)
自律	「感情のコントロール不全」(荒川・藤生, 1999) 「自己コントロール」(磯部他, 2006) 「感情統制スキル」(杉村他, 2007)
リーダーシップ	「コミュニケーションスキル」(上野・岡田, 2006) 「課題遂行スキル」(山口他, 2005)
学業	「自己学習スキル」(山口他, 2005) 「学業」(磯部他, 2006)
相談	「健康相談スキル」(山口他, 2005) 「援助要請スキル」(本田他, 2010)

いて挙げてもらった。①については学校生活の様子をより具体的に想起させるため、学校場面を「登下校」「朝の会、帰りの会、HR」「授業中」「休み時間」「学年・全校集会での発表」「給食・昼食」「掃除」「ボランティア活動」「学芸会・学校祭」「部活動」の10場面に分類し、順に提示した。②については、生活全般における課題場面として「知らない人と出会ったとき」「好きな人ができたとき」「友達と遊んでいるとき」「新しいクラスになったとき」「友達から相談を受けたとき」「嫌なことをされたり困ったことが起きた

とき」「友達がいじめを受けているとき」「メールをするとき」「インターネットで何かを調べるとき」の9場面を設定し、思いついた箇所から挙げてもらった。留意点として、あいまいな表現を避け、観察可能な具体的行動を挙げることを教示した。その後、あらかじめ用意されたソーシャルスキルの13要素に基づき、収集された項目をグループ内で共有した上で分類させた。項目分類後、他の部会の項目を見回る時間を設け、不足していると感じた項目をさらに追加してもらった。この時点で挙げられた項目は、重複を含めて計1410

項目であった。全行程の作業時間は1時間45分であった。

次に、大学教員1名、教育委員会指導主事2名、大学院生・大学生2名で同一内容の項目を統合し、尺度項目として適切な文章表現となるように修正した。その結果、小学校低学年版尺度100項目、小学校中学年版尺度98項目、小学校高学年版尺度113項目、中学校版尺度126項目、高校版尺度115項目が暫定版として準備された。

3) 教師評定による予備調査

暫定版として作成された尺度項目の測定可能性を検討するため、公立学校の教職員24名（小学校低学年6名、小学校中学年4名、小学校高学年6名、中学校4名、高等学校4名）に暫定版尺度を配布し、担任学級の児童生徒を対象として教師評定を実施してもらった。回答は4件法（1：あてはまらない、2：あまりあてはまらない、3：ややあてはまる、4：あてはまる）で求めた。教師評定の対象とされた児童生徒は小学校低学年189名、小学校中学年107名、小学校高学年175名、中学校154名、高等学校126名であった。

得られたデータについて各項目の平均得点、標準偏差を算出するとともに、項目反応理論を用いてカテゴリ合計得点に対する識別力を推定した（Table 2-1, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5）。なお、回答結果に偏りがあり、段階反応モデルを適用できなかった項目は除外し、3項目以上が残存したカテゴリのみ識別力を記載している。統計解析にはR version 2.14.0のltmパッケージ（Rizopoulos, 2006）を使用した。また、尺度項目の内容的妥当性を検討するため、調査に協力した教職員から尺度項目についての感想・意見を自由記述によって募集したところ、「内容的に重複する項目が含まれている」「学校場面で観察不可能な行動が含まれている」「意図が分かりにくい項目がある」などの意見がみられた。このことから、尺度項目を再度精選して作成する必要があると考えられた。

再度、各部会による作成委員会を開催し、予備調査で得られた項目の記述統計を参照した上で、各カテゴリ4項目を限度としてグループディスカッションによる項目選定を行った。その結果、識別力が算出されなかった項目についても質的内容の重要度を考慮して採用候補に含まれ、小学校低学年版38項目、小学校中学年版41項目、小学校高学年版40項目、中学校版42項目、高校版42項目が選出された（Table 2-1, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5）。

しかしながら、依然として項目数が多く、尺度の実用性の問題が懸念されたことから、教育心理学を専門とする大学教員1名、教育委員会指導主事2名、臨床心理学を専攻する大学院生・大学生2名での協議によって類似した概念を含む項目を統合し、新たに項目を生成することによって尺度を短縮化した。その際、すべての項目を横断的にチェックし、学年・学校段階の上昇と表面的な困難度の整合性が取れていることを確認した。また、当該児童生徒にとって読解しやすい文言となるように留意して項目を修正した。最終的に、小学校低学年版15項目、小学校中学年版19項目、小学校高学年版20項目、中学校版21項目、高校版24項目がHokkaido Social Skills Inventory (HSSI)として準備された。

4) 尺度項目の精査

Table 2-1 小学校低学年版尺度として準備された項目

項目	平均得点	標準偏差	識別力	採出係数	項目	平均得点	標準偏差	識別力	採出係数
1 先生や友達にあいさつをすることができ	3.49	0.71		○	55 交通のルールを守ることができ	3.52	0.59		
2 地域の人や休職者の人々にあいさつすることができ	2.99	0.69			56 歩道や横断歩道を渡るとき、まっすぐ歩行する	3.46	0.71	1.16	
3 大きな声であいさつすることができ	3.28	0.74			57 ルールを守って友達と遊ぶことができ	3.46	0.72	2.81	○
4 号介に合わせ、あいさつすることができ	3.54	0.74			58 食事のマナーを守ることができ	3.19	0.72	1.17	○
5 みんなとそろってあいさつすることができ	3.49	0.66	2.84	○	59 自分たちでルールを作ったり遊ぶことができ	3.55	0.64		
6 笑顔であいさつをすることができ	3.29	0.66			60 集会のとき、人の発表を静かに聞くことができ	3.57	0.67		
7 食事をするときにいただきます、ごちそうさま、いえる	3.68	0.68			61 順番を守ることができ	3.64	0.54		○
8 感謝の気持ちを素直に伝えることができ	3.45	0.75	1.45	○	62 学校やクラブの決まりを守ることができ	3.27	0.61		
9 初対面の人に自己紹介をすることができ	3.43	0.74	2.06	○	63 掃除をやっている人にやさしく注意することができ	3.05	0.84		
10 順番に気をつけて、自分の意見言うことができ	3.09	0.93	1.70	○	64 よくいことをしている友達に注意することができ	3.34	0.74		○
11 質問されてわからなかったときに、わからないと言える	3.33	0.72			65 助かっている友達に注意している	2.91	0.79		
12 自分のしたいと思ったことを周りの人にいうことができ	3.39	0.69	2.79	○	66 友達にほめられた言葉を返すことができ	3.28	0.67		
13 みんなの前で自分の考えを発表することができ	3.45	0.75			67 友達をいよつとほめることができ	3.33	0.52		
14 自分の気持ちを素直に話すことができ	3.32	0.74	1.91	○	68 嫌だからといってたたいてはいない	3.02	0.83		○
15 大きな声で発言することができ	3.28	0.82			69 不満や不平をいつまでも持ち続けず、静かに解決する	3.35	0.73		○
16 自分から友達を誘って遊ぶことができ	3.25	0.79	2.14	○	70 謝った友達を素直に許すことができ	3.47	0.68		
17 誰よりも仲良く遊ぶことができ	3.19	0.77	1.80		71 勝手に物を盗まない	3.37	0.86		
18 自分から遊びの輪に入る事ができ	3.32	0.65	2.32	○	72 嫌だからといって、放り出さないでいられる	3.45	0.57	1.63	○
19 友達と同じ話題で会話を続けられることができ	3.38	0.68	2.67		73 本意がでない言葉であっても、嫌な感情をあらわさずに態度に出さない	2.96	0.61	1.43	
20 他の学年の人と話をすることができ	3.34	0.71			74 みんなとまとまって行動できる	3.22	0.72	1.77	○
21 友達と助けあって作業することができ	3.49	0.69	1.63	○	75 勝手に立ち回らない	3.68	0.72		
22 一人でいるときに声をかけることができ	2.74	0.65	1.29		76 最後まで集中して活動に取り組むことができ	3.16	0.77	1.70	○
23 相手の方向に顔を向けて話を聞くことができ	3.13	0.82	1.24		77 その場に応じて自分のことを行おうとする	3.22	0.67	0.67	
24 うなずきながら話を聞くことができ	2.88	0.80	1.02		78 休み時間にトイレをすませておくことができ	3.74	0.63		
25 笑顔で話を聞くことができ	3.35	0.73	2.54		79 みんなで仲良く役割を分担することができ	3.52	0.60		
26 相手の意見ながら発表することができ	3.27	0.80	0.68		80 必要な道具の出し入れをみんな協力してできる	3.49	0.58		○
27 困っている人に声をかけることができ	3.32	0.82	2.77		81 みんなに呼びかけて一緒に活動することができ	3.22	0.83		○
28 自分ややることが終わったら、友達を手伝ってあげることができ	3.32	0.72			82 自分の係活動に進んで取り組むことができ	3.74	0.45		○
29 プリントを配るときにやさしく譲ることができ	3.42	0.69	1.22	○	83 集団の雰囲気を作ることを意識する	3.06	0.60		
30 相手の気持ちをよく考え、声をかけることができ	3.56	0.64			84 床に落ちているゴミを自分から拾うことができ	2.74	0.65		
31 友達の体調が悪いとき、声をかけることができ	3.45	0.67			79 机の上を整理して、授業を始めることができ	3.63	0.73		
32 相手の気持ちや考えをたずねることができ	3.28	0.70	1.87	○	80 学習用具を机の中にきちんとしまうことができ	3.46	0.79	2.29	○
33 友達の話を最後まで聞くことができ	3.24	0.81	1.51	○	81 学習用具を大切に扱うことができ	3.49	0.73	1.70	
34 ミスをした人に対して優しく励ますことができ	3.05	0.65	0.79		82 止むくみをつづけていくことができ	3.36	0.54		○
35 意見を上下に言えない友達を助けることができ	2.87	0.70			83 わかちないところを先生や友達に聞くことができ	3.51	0.56		
36 嫌なことは嫌だ、いえる	3.34	0.68		○	84 先生の指示に従って作業ができる	3.53	0.59		
37 危険な場面は避けたら、逃げる事ができ	3.43	0.62			85 忘れ物をしないように持ち物を確認することができ	3.28	0.61	0.38	
38 遊戯のルールを破るときは、やめることを伝えてから抜けている	3.42	0.67		○	86 正しい姿勢で座っている	3.32	0.85	0.75	○
39 学校のきまりを破るときには認められ、素直に謝る	2.97	0.52		○	87 手を挙げて発表することができ	3.64	0.53		
40 答えや意見を求められたとき、下を向いたり、顔をそらす	1.98	0.66			88 授業が始まったから自分の席に座ることができ	3.87	0.43		
41 緊張して何をしたらよいかわからなくなってしまう	1.67	0.87	2.07	○	95 自分が困っていることを先生や親に話すことができ	3.41	0.78		○
42 自分の言葉で意見を述べていく	1.54	0.77	2.18	○	96 自分ができないことを他の人に頼むことができ	3.46	0.60		
43 発表するとき、緊張してみんなの前で黙ってしまう	1.39	0.61			97 今日の出来事を先生や友達に話すことができ	3.45	0.65		
44 自分が小さくてもみんなに聞こえるように話さない	1.46	0.61			98 好きなことを人に教えることができ	3.69	0.46		○
45 自分がやらなければならないことを避けるようにする	1.59	0.60	0.42	○	99 トイレに行きたいとき、先生にいうことができ	3.81	0.40		
46 名前を呼ばれても元々よく返事ができない	1.40	0.67			100 体調が悪い時は先生に伝えられる	3.79	0.41		
47 自分から友達の前に入っていくことができない	1.48	0.68							
48 友達の前で自分の名前を呼ぶことができない	3.31	0.65							
49 がんばっている友達を認めてほめることができない	3.42	0.68		○					
50 好きなことに素直に打ち込むことができる	3.25	0.81							
51 自分は味方だということを友達に伝えることができる	3.23	0.72							
52 自分の気持ちを素直に表現できる	3.04	0.65							
53 友達と一緒に遊ぶことができない	3.55	0.55							
54 友達の発表が終わったあと、拍手をすることができない	3.42	0.64		○					

Table 2-2 小学校中学年版尺度として準備された項目

	項目	平均得点		識別力	採用候補	項目	平均得点		識別力	採用候補
		標準偏差	標準偏差				標準偏差	標準偏差		
挨拶 や 威 謝	1 先生や友達にあいさつをする事ができる	3.09	0.95	3.81	○	51 友達の発言や発表に拍手をすることができ	3.07	0.74	3.07	○
	2 他席の人や保護者の人々にあいさつをする事ができる	2.63	0.91	0.71	○	52 友達のよいところをみつけることができる	3.07	0.77	3.07	○
	3 誰にも自分からあいさつをする事ができる	2.61	0.86	0.82	○	53 好きなことは素直に好きということができ	3.28	0.62	3.28	○
	4 自分から大きな声であいさつができる	2.50	0.82	0.39		54 好きな人に伝えることができる	2.91	0.72	2.91	
	5 靴は至などにはいるとき、礼儀正しくあいさつができる	3.04	0.76	0.39		55 自分の気持ちを素直に表現できる	2.81	0.74	2.81	
	6 笑顔であいさつをする事ができる	2.85	0.89	0.80		56 ルールを守って友達と遊ぶことができる	3.24	0.74	3.24	○
	7 感謝の気持ちを素直に伝える事ができる	2.99	0.74	0.96	○	57 決められた時間のおりに行動することができる	3.10	0.79	3.10	○
	8 初対面の人に自己紹介をすることができ	2.31	0.78			58 食事のマナーを守ることができ	3.20	0.71	3.20	○
	9 自分の考えを相手にわかりやすく説明することができ	2.56	0.88	1.52	○	59 周りに迷惑をかけることをしないようにしている	3.02	0.75	3.02	○
	10 他の人の意見に賛成か反対かを述べ、自分の意見をいうことができる	2.60	0.79	2.08	○	60 みんなで使うものを大切にしている	3.17	0.62	3.17	○
	11 友達の考えを聞いてから、自分の考えを述べる事ができる	2.83	0.83	1.42	○	61 さわいいている人に注意することができ	2.75	0.84	2.75	○
	12 話し合いの目的を考えながら、発言することができ	2.72	0.89	2.12		62 危ないことをしている友達に注意することができ	2.93	0.82	2.93	
	13 自分がしたいと思ったことを周りの人にいう事ができ	2.93	0.75			63 よくないことをしている友達に注意することができ	2.85	0.79	2.85	○
	14 自分のよいところや頑張ったことを話す事ができ	2.95	0.75	1.08	○	64 友達の良いところをほめることができる	2.97	0.87	2.97	○
	15 大きな声で発言することができ	2.89	0.85	1.06		65 友達が頑張った出来たことを一緒に喜ぶことができる	3.09	0.63	3.09	○
仲間 づ く り	16 自分から友達を誘って遊ぶ事ができ	3.07	0.89	1.56	○	66 友達のよいところを周りの人に発表することができ	2.61	0.82	2.61	
	17 誰とでも仲良く遊ぶ事ができ	3.09	0.83	1.43		67 不満や不平をいつまでも持ち続けたい	3.06	0.64	3.06	
	18 友達と同じ話題で会話をすることができ	3.06	0.77	2.59		68 不本意なことがあっても、嫌な感情をあからさまに態度に出さない	2.80	0.69	2.80	
	19 食事中、グループの友達と会話している	3.17	0.61			69 相手が一緒に遊べないといったときに我慢することができ	3.20	0.66	3.20	○
	20 他学生の人とでも話動を交わす事ができ	3.06	0.86	1.23		70 自分勝手な行動はしない	3.28	0.79	3.28	○
	21 友達と助け合って作業することができ	3.25	0.77	1.38	○	71 自分がやろうと決めたことは最後まで行うことができる	3.08	0.83	3.08	○
	22 仲間と一緒に活動することを楽しんでいる	3.50	0.73			72 いつも笑顔で活動している	3.26	0.80	3.26	
	23 学級のみんなとやると決めたことに進んで取り組むことができる	3.35	0.81	1.82	○	73 場面に応じていねいな言葉づかい、片付けをいねいに行うことができる	3.06	0.68	3.06	○
	24 仕事の分担を話し合ってきめる事ができ	3.31	0.87	1.35		74 朝の会や帰りの会の進め方にそって司会をすることができ	3.08	0.83	3.08	○
	25 自分がしてほしいことを人に頼む事ができ	2.86	0.84	1.59		75 道義の会や帰りの会の進め方にそって司会をすることができ	3.50	0.66	3.50	
	26 ミスした友達を励ます事ができ	2.93	0.95	1.81	○	76 学級の委員や班長を自分でやるうとしている	2.96	0.80	2.96	○
	27 一人でいる子に「一緒にやろう」と誘いかける事ができ	2.62	0.85	1.49		77 みんなで仲良く役割を分担することができ	3.29	0.75	3.29	○
	28 下の子やお年寄りの面をみる事ができ	2.65	0.82	1.46		78 みんなに声をかけて、大勢で遊べる内容を提案することができ	2.72	0.89	2.72	○
	29 悪い子のペースにあわせてあげることができ	2.71	0.83	1.78		79 床に落ちているゴミを自分から拾う事ができ	2.41	0.80	2.41	
	30 友達と役割が悪いとき、先生に伝える事ができ	2.86	0.70	0.86		80 給食当番や掃除当番を積極的行っている	3.39	0.65	3.39	○
思 や り	31 うまくできない友達を手伝う事ができ	2.98	0.87	1.54	○	81 周りの人たちのことを考えて行動している	2.97	0.67	2.97	○
	32 話を聞くときは、相手の方を見る	3.00	0.84	0.90		82 クラスの役に立つ行動をすることができ	2.83	0.74	2.83	○
	33 うなずきながら話を聞く事ができ	2.57	0.80	2.38		83 集団の雰囲気を作る事ができ	2.85	0.80	2.85	
	34 友達の発表のよいところをほめる事ができ	2.87	0.90	1.65		84 自分の底活動に進んで取り組む事ができ	3.18	0.63	3.18	
	35 友達の話を最後まで聞く事ができ	3.09	0.80	1.20	○	85 協力してグループで学習することができ	3.38	0.79	3.38	○
	36 困っている人に教えてあげることができ	2.84	0.89	1.91	○	86 友達の発表のりが小さいとき、きこせませんという事ができ	2.88	0.88	2.88	
	37 お互いのしたいことを理解し、集団で仲良く遊ぶ事ができ	3.12	0.81	0.83		87 わかれないことを先生に質問できる	3.10	0.73	3.10	○
	38 誰にでも公平に接することができ	2.97	0.73	0.83		88 友達に勉強を教えてあげることができ	2.74	0.89	2.74	○
	39 相手のことを考え、行動することができ	2.97	0.75	1.08		89 次の日の学習の準備をすることができ	3.08	0.85	3.08	
	40 嫌なことは嫌だといえる	3.06	0.76		○	90 グループに一つの学習道具を順番に仲良く使う事ができ	3.41	0.65	3.41	
	41 公平でない作業分担に対して不満を伝える	2.80	0.66		○	91 宿題は忘れずに必ずやっている	2.98	0.94	2.98	○
	42 自分ができないことは、できないという	2.86	0.70			92 本時の目標を理解して、解決に向けて努力している	3.17	0.79	3.17	○
	43 自分がつらいときにつらいという事ができ	2.74	0.80		○	93 授業中の発言のルールにしたがって、自分の意見をいう事ができ	3.17	0.78	3.17	○
	44 危険な場面に遭遇したら、逃げる事ができ	3.15	0.64		○	94 積極的に発言をして発言することができ	2.92	0.78	2.92	○
緊 張	45 みんなの前で話すことができず、黙り込んでしま	2.00	0.76	1.74	○	95 授業中、先生の方を見て話を聞いている	3.18	0.82	3.18	○
	46 わかれないことがあっても、質問することができ	2.06	0.81	2.23	○	96 困っている人を見たり、聞いたしたら先生に知らせることができ	3.00	0.76	3.00	○
	47 自分がやらなければならないことを断けようとする	1.92	0.71		○	97 困ったことがあったとき、先生に相談することができ	3.01	0.67	3.01	○
	48 自分から集団の輪にはいついていくことができない	1.87	0.65	0.85	○	98 学校の様子や自分のがんばりが家族に話すことができ	2.94	0.78	2.94	○
	49 あいさつをするときと下を向いてしま	1.93	0.67							
	50 指がさつをするときと一度だけでなく、何度も確認しようとする	2.05	0.65							

Table 2-3 小学校高学年版尺度として準備された項目

項目	平均得点	標準偏差	識別力	採用候補
1 先生や友達にあいさつをすることができ	3.42	0.64	4.39	○
2 地域の人や保護者の人々にあいさつをすることができ	3.06	0.65	1.47	○
3 誰にでも自分からあいさつをすることができ	2.98	0.74	0.84	○
4 自分から大きな声であいさつをすることができ	2.93	0.80	0.62	
5 出合いと別れのあいさつを元気にいっことができ	3.12	0.77	0.46	
6 授業や給食の場面で、始めと終わりのあいさつが	3.21	0.67	0.52	
7 あいさつをされたとき、あいさつを返すことが	3.66	0.57		
8 笑顔であいさつをすることができ	3.11	0.72	0.52	
9 大きな声で返事ができ	3.12	0.78	0.36	
10 初対面の人々にあいさつすることができ	2.99	0.73	0.62	
11 感謝の気持ちや考えを伝えることが	3.26	0.56	0.90	○
12 大きな声で返すことが	3.06	0.89	3.37	○
13 自分の考えを相手にわかりやすく発表で	2.94	0.80	0.50	○
14 自分と相手の立場を考えて、意見をいうことが	2.91	0.72	0.35	
15 自分がしたいと思ったことを表明で	3.27	0.67	0.40	○
16 誰にでもベアを頼んで活動することが	3.11	0.71	1.12	
17 友達と一緒に遊ぶことが	3.44	0.69	2.71	○
18 自分から誘って遊ぶことが	3.23	0.82	1.85	○
19 食事中、グループの友達と会話をしている	3.29	0.75	2.44	
20 誰かで下級生に声をかけることが	3.24	0.80	1.02	
21 仲間と協力し合って作業をすることが	3.30	0.64	0.97	
22 誰にでも仲間になれる	2.99	0.75	1.13	
23 ミスをした友達を励ますことが	3.11	0.65	0.91	
24 自分から遊びの輪に入ることが	3.01	0.73	1.63	○
25 相手の気持ちや考えをたずねることが	2.97	0.71	2.27	○
26 相手の意図をくみ取りながら話を聞こうとして	2.99	0.70		
27 話し合いで相手の話を最後まで聞くことが	3.52	0.65	1.02	
28 友達や先生の話聞くことが	3.44	0.57		
29 うなずきながら話を聞くことが	3.11	0.74	1.08	
30 話を聞くときは、相手の方を見ている	3.25	0.64	1.21	
31 友達の発表に拍手をしたり、ほめることが	3.15	0.74	1.67	○
32 集団下校のとき、下級生の歩くペースに合わせ	3.37	0.65	1.36	
33 午下のの面倒をみる事が	3.30	0.66	1.49	○
34 困っている子に声をかけることが	3.05	0.81	1.42	
35 どんな子にも親切にかけたり、話を聞いてあげ	2.71	0.77	1.62	
36 ミスをした人に對して優しく接することが	3.23	0.59	1.67	
37 友達の良さを認めて、一緒に活動することが	3.23	0.66	2.63	
38 相手の良さを認めて、一緒に活動することが	3.03	0.79	1.04	
39 誰にでも公平に接することが	3.08	0.71	0.84	
40 場面や状況に応じた会話で	3.19	0.74	1.26	
41 誰にでも笑顔で接することが	2.97	0.74	0.89	
42 相手の気持ちや考えをたずねることが	3.10	0.74	1.38	
43 相手が嫌だと思ふことはしない、	3.22	0.85	0.39	
44 困っている人に声をかけることが	3.19	0.74	1.02	
45 嫌なことは嫌だといえる	3.23	0.65	0.81	
46 授業中の私語を制止することが	2.86	0.84	0.82	
47 危険な遊びに誘われども、断ることが	3.15	0.90	1.74	○
48 危険な遊びをやめるように注意が	2.90	0.91	2.58	○
49 危険な場面に遭遇したら、逃げることが	3.29	0.72	1.05	○
50 具合が悪いときは、具合が悪いと伝えることが	3.59	0.66		
51 みんなの前で自分の考えをうまく話せない	2.01	0.92	1.99	
52 声が小さくてみんなに聞こえるように話せない	1.47	0.74		
53 授業中に指名されたとき、おどおどして答へられ	1.63	0.82	2.06	○
54 引っ込み思案で自分から活動に参加しようとし	1.54	0.74	1.70	○
55 自分から声をかけられない、	1.49	0.77		
56 やらなければならないことを避けてようとする	1.93	0.82	0.53	○
57 目や口を合点するとき、黙然しすぎて自分の役割	1.51	0.65	2.06	
58 緊張しすぎて、何を話しているのかわからなくな	1.42	0.59		
59 友達から嫌われないように気をつけようとする	1.94	0.74		
60 自分の気持ちを素直に表現で	2.98	0.73	1.08	
61 友達の発言や発表に拍手をすることが	3.42	0.73	1.08	
62 がんばっている友達を認めてはめることが	3.23	0.69	1.47	○
63 友達のよいところを見つけることが	3.24	0.66	2.61	○
64 誰にでも笑顔で接することが	3.03	0.60	1.87	○
65 交換ルールを守ることが	3.40	0.61		
66 食事のマナーを守ることが	3.38	0.62	2.69	
67 ルールを守って友達と遊ぶことが	3.37	0.64		○
68 決められた時間とおおに活動することが	3.35	0.77	2.60	○
69 みんなで使うものを大切に	3.51	0.61		
70 間違えたことを素直に謝ることが	3.35	0.71	0.81	○
71 授業進度のよくない人に注意することが	2.77	0.76	2.21	
72 忘れている人に注意することが	2.77	0.79	2.09	
73 友達のよいところを周りの人に発表することが	2.86	0.65	1.09	
74 良くないことをしている友達に注意することが	2.80	0.75	2.42	○
75 友達ががんばってできたことを、一緒に喜ぶことが	3.12	0.70	1.46	○
76 友達の努力や成果をほめることが	3.15	0.69	1.37	
77 クラスのみんなを前にして、よくないことはよくない	2.63	0.88	1.60	○
78 自分の仕事に一生懸命取り組むことが	3.36	0.73	0.67	
79 本意がなくても、嫌な感情をあらさまに態度に	2.72	0.88	1.22	○
80 授業が始まったら、私語をしない	3.37	0.77	0.46	
81 授業や集会のときに、落ち着いて座ることが	3.66	0.62		
82 給食や給食のときに、落ち着いて座ることが	3.18	0.92	0.66	
83 給食のとき、ルールにしたがっておしゃべりが	3.68	0.57		
84 道具を元の場所に戻すなど、片づけをいっ	3.28	0.70	0.64	
85 友達の悪口をいっ	2.98	0.84	1.30	○
86 自分勝手な行動をしない	3.44	0.71		
87 意見が対立したときでも、あまりひきずらない	3.21	0.73	1.70	○
88 素直に反省の言葉をいうことが	3.30	0.67	0.94	
89 自分の役割や仕事を最後まで行うことが	3.33	0.70		
90 対立した意見を山に、よりよい意見を考えることが	2.71	0.91	2.06	○
91 司会をスムーズに行っている	2.80	0.89	1.73	
92 部長になったとき、自分の役割を果たすことが	3.14	0.78	1.93	○
93 給食当番や掃除当番を積極的に	3.33	0.64		
94 係活動に積極的に参加することが	3.30	0.68	0.82	
95 人が嫌がる仕事でも、率先して行うことが	3.01	0.78	0.83	
96 集団の雰囲気を作る	2.80	0.83	1.08	
97 みんなのやる気を高める発言を	2.59	0.87	1.59	
98 みんなの意見を聞き入れながら遊びを	2.73	0.84	1.87	○
99 クラスの問題が起きたとき、進んで解決しよう	2.73	0.82	1.75	○
100 友達に勉強を教えることが	2.69	0.94	1.81	○
101 協力してグループで学習することが	3.29	0.62	1.44	
102 わかちがいことを先生に質問で	3.12	0.90	1.29	
103 要点を整理しながら相手の話を聞くことが	2.98	0.85	1.65	
104 本時の目標を理解して、解決に向けて努力して	3.31	0.71	1.73	○
105 次の日の学習の準備をすることが	3.45	0.75	1.21	
106 自分の考えをノートに書くことが	3.20	0.87	2.40	○
107 授業中、先生の方を見て話を聞いている	3.44	0.67	1.11	
108 宿題を人に打ち明けることが	2.89	0.62	1.23	○
109 学級のトラブルを先生に知らせることが	3.11	0.82	1.32	○
110 学校の様子や自分のがんばりを家庭に話すことが	2.92	0.72	0.83	
111 初対面の人々に自己紹介をすることが	3.34	0.80	0.60	
112 自分の趣味や関心のあることを人に打ち明ける	3.17	0.64	2.24	○
113 自分の体験を周囲の人に話すことが	3.08	0.85	2.52	

Table 2-4 中学校校入校として準備された項目

項目	平均得点	標準偏差	識別力	検用候補	項目	平均得点	標準偏差	識別力	検用候補
1 大きなけであいさつができる	2.68	0.89	1.85	○	61 交通のルールを守ることができる	3.07	0.73	2.28	○
2 地域の人や先輩・後輩たちにあいさつができる	2.54	0.89	2.38	○	62 クラスで決められたルールを守るができる	3.06	0.96	2.18	○
3 出ないや別れのあいさつを自分からできる	2.75	0.84	1.57	○	63 遅刻をしない	3.40	1.07	1.77	○
4 感謝の気持ちを伝えることができる	2.81	0.96	0.99	○	64 ルールを守らない人に注意することができる	2.49	0.75		
5 初対面の人に自己紹介をすることができる	2.52	0.86	1.46	○	65 時間割を考慮して行動ができる	2.77	0.83	0.91	
6 身振や手振やアイコンタクトを使ってあいさつをすることができる	2.21	0.72	1.18	○	66 食事のときに、マナーを守ることができる	3.04	0.82	1.38	
7 少数意見であっても、自分の考えを伝えることができる	2.50	0.98	1.81	○	67 宿題をせずに、まっすぐ家に帰る	3.15	1.04	1.56	
8 自分の意見をいうことができる	2.70	0.93	2.33	○	68 集合が速い場合、休むことも伝えられる	3.34	0.95	0.93	
9 みんなの前で発表することができる	2.89	0.95	1.42	○	69 誰かにすべるときは、話をやめることができる	3.13	0.96	1.37	
10 相手の話をよく聞いて話すことができる	2.50	0.76	0.96	○	70 まちを歩いたらどうなるかを理解している	3.40	1.00	2.96	○
11 授業中に手をあげて発言することができる	2.42	0.91	1.22	○	71 友達と声をかけあえないから活動ができる	2.93	0.82	1.47	○
12 自分がしたいと思ったことを表明できる	2.48	0.83	1.26	○	72 だばって反る人に注意することができる	2.45	0.75	1.11	
13 場面や状況を考えて、相手の心に入るように発言できる	2.54	0.77	2.29	○	73 振り返って反省を促すことができる	2.74	0.80	0.70	
14 自分から遊びの誘いを入れることができる	2.74	0.79	1.03	○	74 みんなのやる気を高めることができる	2.52	0.77	1.72	○
15 一人でいるときに言いかけることができる	2.36	0.72	1.50	○	75 授業態度のよくない人に注意することができる	2.29	0.68	1.91	○
16 同級生同士で会話を楽しむことができる	3.05	0.79	0.88	○	76 仲間意識を一緒に育つことができる	3.23	0.77	0.64	
17 みんなと協力して作業ができる	2.71	0.74	1.19	○	77 不公平な問題が起きたときに、異議を申し立てることができる	2.51	0.76	1.06	
18 母親的・兄弟的行動に賛同できる	2.72	0.84	2.16	○	78 誰かが不当な扱いを受けているときには注意することができる	2.49	0.73	1.37	
19 自ら新しい仲間作りをする	2.34	0.64	0.78	○	79 リーダーを助けて、一緒に活動できる	3.11	0.85	0.76	
20 長短の目的に向かって、グループで協力できる	2.74	0.81	1.43	○	80 自分の考えを解決策を友達に提案することができる	2.74	0.82	1.69	○
21 どんなときでも、仲間に入れたであることができる	2.66	0.82	0.91	○	81 お手前や体の不自由な人に対して思いやりやの行動ができる	3.09	0.74	0.84	
22 集団の雰囲気を感じ取る能力があることができる	2.54	0.77	0.83	○	82 不慮や不平をいつもでも持ち続けられない	2.72	0.63	0.82	
23 困っている人を助けることができる	2.69	0.76	1.02	○	83 嫌なことをされても、感情的にならずに対応できる	2.74	0.79	1.66	
24 相手の体調を思いやる能力がある	2.64	0.74	1.64	○	84 怒りを抑えることができる	2.89	0.87	1.73	○
25 仕事やおまじい友達を上手にすることができる	2.55	0.81	1.73	○	85 そわそわせずに待つことができる	2.84	0.95	1.29	
26 話を聞くときは、相手の力を見る	2.72	0.93	1.80	○	86 友達の気持ちに寄り添うことができる	2.81	0.64	1.07	
27 あいづちをうまくいかに話を聞くことができる	2.48	0.73	1.23	○	87 嫌な感情をあらわさまに態度に出さない	2.82	0.76	1.66	○
28 発表を集中して聞くことができる	2.71	0.90	1.59	○	88 公共のマナーを考えた行動をすることができる	3.11	0.87	1.79	○
29 教室全体を見渡しながら話すことができる	2.40	0.73	0.59	○	89 嫌だからといって、放り出さないで行動ができる	2.85	0.79	1.30	
30 11月の人に敬語を使っていることができる	2.91	0.76	0.96	○	90 集団に流されて、正しい行動をとることができる	2.99	0.88	1.44	
31 おれに馴染んでいる人から離れることができる	2.59	0.79	0.95	○	91 意見が対立したときに、あとまじりしない	2.91	0.52	1.03	
32 意見が違っても、話し合えることができる	2.68	0.72	1.34	○	92 司会や議長として、周りに具体的な指示を出す	2.84	0.91	2.11	○
33 試合が終わった後は勝つに勝つに慣れることができる	2.69	0.68	1.02	○	93 司会や議長として、周りの意見をまとめることができる	2.80	0.89	2.09	
34 表情で自分の気持ちを伝えることができる	2.46	0.61	0.41	○	94 自ら進んで司会や議長をすることができる	2.54	0.87	1.64	
35 相手の気持ちを伝えることができる	2.49	0.66	0.41	○	95 役割を決めてチームで活動することができる	2.54	0.81	1.33	
36 相手の態度に態度をよそわすことができる	2.68	0.60	0.43	○	96 どのものに取組めば、クラス全体が参加できるかを考えることができる	2.68	0.73	1.76	○
37 ミミをした人に対して優しく接することができる	2.81	0.71	1.30	○	97 周りの人たちのことを思いやりながら問題解決ができる	2.60	0.70	1.38	
38 嫌なことをされたときは、やめるように頼むことができる	2.62	0.68	0.76	○	98 人が嫌がる仕事でも、率先して行うことができる	2.84	0.83	0.72	
39 危険な場面を避けることができる	2.91	0.70	0.39	○	99 先生から受けた指示をクラスのみんなに伝えることができる	2.89	0.89	1.33	
40 誘われたときには、感謝の気持ちを伝えてから断ることができる	2.59	0.70	0.42	○	100 集団の空気を明るくすることができる	2.53	0.66	0.48	
41 不公平なことに対しては異議を申し立てる	2.62	0.79	1.20	○	101 周りに協力をお願いして、一緒に活動ができる	2.73	0.68	1.55	
42 特定の友達のみとの付き合いを断ることができる	2.58	0.67	0.67	○	102 おかしくないに活動をする必要がある	2.62	0.80	1.25	
43 いつもの、一緒に行動しようという断ることができる	2.54	0.68	1.18	○	103 困っている人に対して方法をアドバイスすることができる	2.50	0.64	1.40	
44 やつとくなく、ことやろ下なことを断ることができる	2.62	0.68	1.18	○	104 自分の役割を最後まで行うことができる	3.12	0.85	1.02	
45 嫌なことは嫌だと伝えることができる	2.58	0.71	1.73	○	105 分用されて、ない仕事でも、手伝うことができる	2.73	0.84	0.71	
46 不快に思う場面に出くわしたとき、その場を離れる	2.74	0.63	0.63	○	106 問題が起ころうと、止まらなくて断ることができる	2.77	0.59	1.26	
47 短時間の間にやるべきことを決める	2.42	0.82	1.18	○	107 困っている人に相談を受けるようにすすめることができる	2.59	0.65	1.07	
48 司会をするとき、緊張してうまく進行ができない	2.44	0.77	1.18	○	108 対立した意見が出たときに、よい意見を選ぶことができる	2.75	0.63	1.96	
49 意見を求められたときに断絶して断れない	2.49	0.76	1.57	○	109 後援をする習慣がある	2.60	0.88	1.80	
50 友達にどう思われるかを不安で断れない	2.26	0.65	0.93	○	110 友達を参考にして、自分の活動方法を工夫することができる	2.51	0.65	1.16	
51 困ったときにどう思われるかを不安で断れない	2.23	0.68	1.77	○	111 テストに備える習慣を友達と交換することができる	2.83	0.68	0.92	
52 緊張して、人前で話さなくなる	2.23	0.63	2.09	○	112 勉強でわからないことを先生や友達に聞くことができる	2.83	0.87	0.62	○
53 緊張することがあると、その場から逃げだそうとする	2.07	0.60	0.60	○	113 先生の連絡事項を聞いておくことができる	3.03	0.92	1.30	
54 失敗を認めて原因を分析する	2.29	0.65	0.78	○	114 目標を立てて、計画的に勉強に取り組むことができる	2.81	0.86	2.44	
55 自分について友達を認めようとする	2.68	0.75	1.19	○	115 休み時間には先生の授業の準備ができる	3.06	0.91	1.72	○
56 自分の気持ちを素直に表現できる	2.58	0.66	0.88	○	116 自分なりにノートの取っ方を工夫している	2.66	0.77	1.40	
57 相手の気持ちを理解しようとする	2.82	0.68	1.37	○	117 食事や掃除で、用具の準備や後片付けを行うことができる	2.96	0.81	0.99	
58 友達を助けたら、相手をしてあげる	2.96	0.79	2.05	○	118 与えられた課題を時間内にやり終えることができる	2.91	0.77	1.62	
59 正しい気持ちを相手に伝えることができる	2.98	0.78	1.18	○	119 前週や来週学習を行う習慣が身についている	2.87	0.93	2.27	○
60 相手の状況を考え、思いやりのある言葉かける	2.84	0.73	1.04	○	120 友達同士で協力して活動することができる	3.22	0.77	0.83	○
					121 困ったことや悩みを友達に打ち明けられることができる	2.58	0.55	0.55	○
					122 困ったことや悩みを先生に相談することができる	2.70	0.74	1.02	
					123 困ったことや悩みを友達と相談することができる	2.62	0.68	0.43	
					124 何か問題が起きたときに、先生に報告することができる	2.85	0.76	1.00	
					125 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	2.80	0.64	1.91	○
					126 自分の経験を友達に話すことができる	2.79	0.58	2.01	○

Table 2-5 高校版尺度として準備された項目

項目	平均得点	標準偏差	識別力	採用候補	項目	平均得点	標準偏差	識別力	採用候補
1 出ないや別れのあいさつを自分からできる	2.64	0.93	2.84	○	61 出ないや別れのあいさつを自分からできる	1.85	0.88		
2 贈下やプレゼントを友達にあげる	2.58	0.84	1.52	○	62 贈下やプレゼントを友達にあげる	3.72	0.70		
3 相手の立場に立って、あいさつの言葉をいけることができる	3.56	0.66			63 相手の立場に立って、あいさつをいけることができる	3.45	0.74	1.32	
4 初対面の相手に自己紹介をすることができる	2.92	0.83	0.67		64 食事のときに、マナーを守ることをいける	2.93	0.34		
5 あいさつをされたとき、あいさつを返すことが出来る	3.70	0.62			65 決められた時間のとおりに行動することができる	3.28	0.88	2.79	○
6 大きな声であいさつができる	3.21	0.85	0.96		66 それぞれの席話やクラブ活動のルールを守る	3.30	0.78	2.25	○
7 授業や食事の場面で、始まりと終わりのあいさつができる	3.48	0.74	0.53		67 他人の悪い言動やいじめをしない	3.06	0.77	1.05	
8 感謝の気持ちを伝えることができる	3.07	0.70	1.01	○	68 順番を守ることをいける	3.33	0.71	2.59	○
9 口分の意見をいうことができる	2.64	0.81	1.66		69 その場に合った声の大きさで話すことができる	3.45	0.70	0.78	
10 反対意見や少数意見であっても自分の考えを伝えることができる	2.43	0.77	2.06	○	70 交通のルールやマナーを守ることをいける	3.53	0.55		
11 場面や状況を考えて、相手に聞こえるように発言できる	2.77	0.93	1.55	○	71 公共のモラルやルールを守ることをいける	3.52	0.85		
12 自分がしたいと思ったことを表明できる	2.82	0.77	2.16	○	72 私語の多い友達に注意をいける	1.76	0.78	1.93	○
13 一人で行く下は誘いをいけることができる	2.47	0.92	2.02	○	73 ルールを守らない友達に注意をいける	1.92	0.89	2.26	
14 自分から話しかけて、一緒に行動することができる	2.43	0.76	1.81		74 与えられた仕事をしない友達に注意をいける	1.90	0.88	2.04	○
15 あいさつや挨拶がない人に対して、話しかけることができる	2.38	0.91	2.35		75 誰かが不当な扱いを受けているときに注意をいける	2.10	0.78	1.00	○
16 周囲の関心をひく話題を提供することができる	2.62	0.72	1.56	○	76 友達のもめごとやひどくないよう、いめることができる	2.44	0.99	0.41	
17 みんなと協力し合って、作業ができる	3.21	0.74	0.26		77 からかいやいやいよういを無視することができる	3.26	0.73		
18 どんなときでも、仲間に入れてあげることができる	2.86	0.84	0.11		78 危ないことをしている友達に注意をいける	2.70	0.82	0.37	
19 自分から仲間に加わることができる	2.46	0.86	2.27	○	79 緊張している、落ちついて話をいける	2.86	0.83	0.84	
20 みんなの意見を聞くことができる	3.16	0.86	0.15		80 何事にも楽しんで参加することができる	2.98	0.86	1.03	
21 相手の気持ちや考えをたずねることができる	2.62	0.81	0.46		81 目的からそれないよう、活動に継続することができる	3.15	0.73	1.04	○
22 人が話したら、耳を傾ける	3.32	0.81	1.60	○	82 嫌な事をされたときに、相手に理由をたずねることができる	2.46	0.57	0.38	
23 人の話を最後まで聞ける	3.18	0.81	1.32		83 嫌なことをされたときに、感情的にならずに対応することができる	2.88	0.50		
24 意見が違っても、話を聞ける	3.14	0.67			84 嫌なことをされたとき、感情的にならずに対応することができる	2.91	0.66	1.04	○
25 悩んでいる人の話を聞くことができる	3.18	0.55			85 場面や状況に応じた行動をいける	3.24	0.80	2.69	○
26 話を聞けば、相手の力をみる	3.51	0.69			86 嫌なことがあったとき、気分転換をいける	3.13	0.44		
27 あいさつや挨拶をいけることができる	3.04	0.79	1.59		87 プリントの配布を率先して行うことができる	2.84	0.86		
28 困っている人を助けることができる	2.88	0.73			88 集団で作業するときに、リーダーシップを発揮する	2.16	0.79	1.26	
29 欠席した生徒のために思いやりのある行動をとることができる	3.02	0.88	2.66	○	89 みんなの意見をまとめることができる	2.12	0.79	1.53	○
30 ミスをした人に対して優しく接することができる	3.38	0.64			90 役割分担をリードすることができる	2.27	0.84	1.29	
31 相手の趣味に関心をもつことができる	2.77	0.65	1.77	○	91 分相されていらない仕事でも、手伝うことができる	2.70	0.89	0.93	
32 年下の下やお年寄りの人をなぐさめることができる	3.20	0.53			92 協力して作業を早く終わらせることができる	2.91	0.74	0.80	
33 相手の体調を思いやる発言ができる	2.92	0.68	1.83		93 人が嫌がる仕事でも、率先して行うことができる	2.90	0.99	0.69	
34 友達との約束や後援を守ることをいける	3.27	0.55			94 集団で作業を続けることができる	2.79	0.65	0.66	
35 やむを得ず欠席する場合は、親や先生に連絡をとることをいける	3.50	0.70			95 集団の雰囲気を高める発言をいける	2.26	0.83	1.71	
36 嫌なことをされたときは、やめるように頼むことができる	3.00	0.79		○	96 集団のために身体的な努力をいける	2.51	0.82	0.97	
37 やりたくないことや苦手なことを断ることができる	3.04	0.74		○	97 目標に向かって最後まで努力をいける	2.96	0.61		
38 友達に誘われて都合が悪いとき、理由を告げて断ることができる	3.27	0.58		○	98 みんなのやる気を高める発言をいける	2.36	0.84	2.03	○
39 授業中に関係のないことを話しかけられても、会話をしない	2.06	0.83		○	99 進捗や進捗の集団作業を指示をいける	2.19	0.82	2.05	○
40 危険な場面をいけることができる	3.23	0.54			100 困っている人に相談を受けるようにいける	2.42	0.79	1.52	
41 相手の目を見て話すことができる	1.57	0.86	0.15		101 困っている人に対処方法をアドバイスをいける	2.42	0.82	1.77	○
42 答えや意見を求められたとき、下を向いたり、顔をそらす	1.33	0.53			102 自分から落ち込んでいることをいける	2.27	0.85	0.96	
43 ともだちとの交流を避ける	1.20	0.51			103 先生の連絡事項を集中して聞くことができる	3.23	0.69	2.08	○
44 人と関わらないことを避ける	1.43	0.74			104 勉強でわからないところを先生や友達に聞くことができる	3.05	0.83	0.59	○
45 苦手な友達がいそうな場所には近づかない	3.26	0.83	1.82		105 何かからいじめられることがあれば、わからないといえる	2.86	0.54	1.03	
46 友達にどう思われるか不安で話さずじまい	1.96	0.79	1.87	○	106 自分なりにノートや資料の取り方を工夫している	2.57	0.70	1.25	○
47 緊張や不安があるとき、その場から逃げたい	2.15	0.97	2.22	○	107 友達同士で協力して勉強をいける	3.16	0.73		
48 集団の前にならざるを得ない	2.30	0.85	0.80		108 授業中、積極的な発言をいける	2.16	0.68	1.27	
49 困ったことができずに沈んでしまふ	2.07	0.95	0.38		109 質問の意図を理解して、的確に回答をいける	2.70	0.65	1.14	
50 緊張して、人前で話さなくなる	1.87	0.93	0.51		110 自分の学習態度を改善をいける	3.00	0.97	0.76	
51 悪いことばかり考えてしまふ	1.59	0.70	0.44		111 困ったことや悩みごとを友達に打ち明けることができる	2.66	0.70		○
52 嫌なことや困ったことから目をそむける	1.88	0.92	0.31		112 困ったことや悩みごとを先生に相談をいける	2.41	0.75		○
53 人前に立つと赤面してしまふ	2.17	1.04	2.38	○	113 進路について保護者と話をいける	3.22	0.63		
54 友達に気に入られようとして、無理に明るく振る舞う	2.32	0.52			114 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	2.88	0.66		○
55 好きな人に好意を伝えることができる	1.84	0.98	0.43		115 自分の経験を友達に話すことができる	2.93	0.65		
56 笑顔をみせる	3.18	0.95	2.76	○					
57 相手をほめることができる	2.96	0.92	2.19	○					
58 人の発表が終わったあと、拍手をいける	3.27	0.78	0.43						
59 家族や友達にお礼やお礼の言葉をいける	3.09	0.82							
60 励まされたことを相手に伝えることができる	3.38	0.81		○					

5) 本調査

調査対象者と手続き 北海道14管内の公立校47校の小学2年生1,985名(男子1,008名, 女子977名), 小学4年生1,993名(男子1,008名, 女子985名), 小学6年生1,943名(男子1,007名, 女子936名), 14管内30校の中学1年生2,080名(男子1,056名, 女子1,024名), 10管内10校の高校1年生954名(男子477名, 女子477名)を対象として, 持ち帰り方式によって児童生徒本人に質問紙調査を実施した。

質問紙 本研究で作成された尺度(小学校低学年版15項目, 小学校中学年版19項目, 小学校高学年版20項目, 中学校版21項目, 高校版24項目)を使用した。回答方法は4件法(1:あてはまらない, 2:あまりあてはまらない, 3:ややあてはまる, 4:あてはまる)とした。

解析方法 回答に不備のみられた者を分析対象から除外し, 記述統計量を算出した。因子構造の検討のために最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行った。信頼性の検討には Cronbach の α 係数を用いた。男女差の検討には各因子の合計得点と尺度全体の合計得点について Student の t 検定を行った。統計解析ソフトはIBM SPSS Statistics 20を使用した。

倫理的配慮 各教育局および市町村教育委員会に対し, 本調査実施に関わる意義について口頭で説明し, 事前に調査実施の理解と承諾を得た。その上で調査協力校全87校に対して本調査の意義, 実施方法およびデータの管理方法を文書にて説明し, 学校長の同意を得た。調査は, 児童生徒の学習権を侵害しないように, 持ち帰り方式にて実施し, 書面にて調査の目的, 回答への任意性, 回答によって何らかの不利益が生じないことを説明した。また, 保護者向けの案内状を添付し, 児童生徒および保護者の同意が得られた場合に限って調査用紙への無記名による回答を求め, 後日提出させた。本研究は北海道教育委員会との共同研究として行われ, 北海道医療大学倫理委員会の承認を得て実施された。

結果

1) 項目分析

各尺度項目の記述統計量を掲載する(Table 3-1, 3-2, 3-3, 3-4, 3-5)。小学校低学年版の「朝, 帰りの会でみんなと一緒にあいさつをすることができる」何かをしてもらったときに, ありがとう」と言える, 小学校中学年版の「何かをしてもらったときに, 「ありがとう」と言える」といった項目で平均得点3.60以上かつ標準偏差0.60以下と回答に偏りがみられたため, 当該項目を以降の分析から除外した。

各項目と項目削除後の尺度合計得点との相関係数を算出したところ, 小学校低学年版の「言いたいことが言えなくて泣きそうになることがある」($r = .12$), 小学校中学年版の「みんなの前では, 緊張してうまく話すことができない」($r = .18$), 小学校高学年版の「緊張して話したり答えたりすることができないことがある」($r = .21$), 中学校版の「友達にどう思われるか不安で, 本音を話すことができない」($r = .19$), 「緊張して人前で話すことができないことがある」($r = .21$), 高校版の「友達にどう思われるか不安で, 本音を話すことができない」($r = .04$)「緊張して人前で話すことができないことがある」($r = .05$)といった項目が $r = .30$ 以下であったため, 当該項目を以降の分析から除外した。これらの項目はすべて「緊張」のカテゴリに属する逆転項目であった。

Table 3-1 小学校低学年版尺度の記述統計量(N = 1864)

領域	項目	平均得点	標準偏差
挨拶や感謝	1 朝、帰りの会でみんなと一緒にあいさつをすることができる	3.70	0.58
〃	2 何かをしてもらったときに、「ありがとう」と言える	3.65	0.59
発言や説明	3 自分が思ったことや考えたことを言うことができる	3.05	0.89
仲間づくり	4 自分から友達を誘って遊ぶことができる	3.59	0.76
思いやり	5 困っている友達がいたら、手伝ってあげることができる	3.40	0.77
〃	6 話している人の方に向けて、話を聞くことができる	3.45	0.71
拒否	7 自分がしてほしくないことは「やめて」と言える	3.50	0.79
緊張	8 言いたいことが言えなくて泣きそうになることがある*	3.04	1.13
称賛	9 がんばっている友達をほめることができる	3.44	0.79
ルールやモラル	10 学校のきまりや遊びのルールを守ることができる	3.46	0.71
助言や注意	11 ケンカをしている友達を止めることができる	2.93	1.01
自律	12 みんなと一緒に行動することができる	3.60	0.69
リーダーシップ	13 当番や係の活動を、すすんですることができる	3.54	0.69
学業	14 勉強道具を机の中にきちんとしまうことができる	3.63	0.74
相談	15 自分が困っていることを親や先生に話すことができる	3.32	0.92

* 逆転項目

Table 3-2 小学校中学年版尺度の記述統計量(N = 1936)

領域	項目	平均得点	標準偏差
挨拶や感謝	1 先生や友達にあいさつをすることができる	3.46	0.67
〃	2 何かをしてもらったときに、「ありがとう」と言える	3.64	0.58
発言や説明	3 自分の考えを友達や先生にわかりやすく説明することができる	2.57	0.78
仲間づくり	4 自分から友達を誘って遊ぶことができる	3.50	0.79
〃	5 友達と助け合って、当番や係の仕事をすることができる	3.32	0.76
思いやり	6 うまくできない友達のことを考えて活動することができる	2.98	0.82
〃	7 困っている友達がいたら、手伝ってあげることができる	3.28	0.78
拒否	8 自分がしてほしくないことは「やめて」と言える	3.35	0.85
緊張	9 みんなの前では、緊張してうまく話すことができない*	2.58	1.06
称賛	10 がんばっている友達をほめることができる	3.25	0.81
ルールやモラル	11 学校のきまりや遊びのルールを守ることができる	3.26	0.77
助言や注意	12 よくないことをしている友達に注意することができる	3.04	0.87
自律	13 自分の思い通りにならないときでも我慢することができる	3.19	0.85
〃	14 自分勝手な行動はしない	3.13	0.87
リーダーシップ	15 クラスのことを考えて行動している	2.99	0.79
学業	16 友達と協力して学習することができる	3.35	0.78
〃	17 授業で使ったものをていねいに片付けることができる	3.36	0.81
相談	18 わからないことを、先生や友達に聞くことができる	3.42	0.80
〃	19 学校であったことやがんばったことを家族に話すことができる	3.38	0.93

* 逆転項目

Table 3-3 小学校高学年版尺度の記述統計量(N = 2085)

領域	項目	平均得点	標準偏差
挨拶と感謝	1 誰にでも自分からあいさつをすることができる	3.09	0.74
〃	2 何かをしてもらった時に、感謝の気持ちを伝えることができる	3.39	0.67
発言や説明	3 みんなに聞こえる声で発言することができる	2.95	0.83
〃	4 自分の考えを相手にわかりやすく発表できる	2.45	0.77
仲間づくり	5 自分から仲間の輪に入ることができる	3.16	0.85
思いやり	6 年下の子の面倒をみることができる	3.15	0.91
拒否	7 危険なことに誘われても、断ることができる	3.41	0.79
緊張	8 緊張して話したり答えたりすることができないことがある*	2.53	0.99
称賛	9 がんばっている友達を認めてほめることができる	3.23	0.77
〃	10 誰にでも笑顔で接することができる	2.92	0.86
ルールやモラル	11 時間を守って行動することができる	2.94	0.80
〃	12 間違ったことを素直に謝ることができる	3.02	0.78
助言や注意	13 よくないことをしている相手に注意することができる	2.78	0.82
自律	14 自分の思い通りにならないときでも我慢することができる	3.09	0.81
リーダーシップ	15 対立した意見が出たときに、よりよい意見を考えることができる	2.47	0.86
〃	16 班長などになったとき、自分の役割を果たすことができる	2.94	0.89
学業	17 友達に勉強を教えてあげることができる	2.71	0.98
〃	18 ノートの取り方を工夫している	2.80	0.99
相談	19 困ったことや悩みを他の人に相談することができる	2.92	0.99
〃	20 自分の趣味や関心のあることを他の人に話すことができる	3.43	0.81

* 逆転項目

Table 3-4 中学校版尺度の記述統計量(N = 2007)

領域	項目	平均得点	標準偏差
挨拶と感謝	1 誰にでも自分からあいさつをすることができる	3.21	0.71
〃	2 感謝の気持ちを伝えることができる	3.26	0.68
発言や説明	3 少数意見であっても、自分の考えをしっかりと言うことができる	2.64	0.86
〃	4 場面や状況を考えて、相手に伝わるように発言できる	2.71	0.73
仲間づくり	5 積極的に集団活動に参加できる	3.00	0.82
〃	6 共通の目標に向かって、みんなと協力することができる	3.21	0.72
思いやり	7 困っている人を助けることができる	3.06	0.73
拒否	8 危険なことに誘われても、断ることができる	3.48	0.74
緊張	9 友達にどう思われるか不安で、本音を話すことができない*	2.64	1.00
〃	10 緊張して人前で話すことができないことがある*	2.44	1.01
称賛	11 がんばっている友達を励ましたりほめたりすることができる	3.26	0.73
ルールやモラル	12 学校のきまりやルールを守ることができる	3.28	0.70
助言や注意	13 みんなのやる気を高める発言をすることができる	2.41	0.76
〃	14 まわりに迷惑をかける人に注意することができる	2.60	0.81
自律	15 注意されたときなどに、嫌な気持ちを態度に出さない	2.77	0.85
リーダーシップ	16 司会や班長として、具体的に指示を出したり、意見をまとめたりすることができる	2.49	0.90
〃	17 クラスのことを考えて行動することができる	2.86	0.74
学業	18 休み時間中に次の授業の準備ができる	3.22	0.90
〃	19 友達同士で協力し合って学習することができる	3.21	0.79
相談	20 困ったことや悩みを先生や友達に相談することができる	2.77	1.01
〃	21 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	3.44	0.79

* 逆転項目

Table 3-5 高校版尺度の記述統計量(N = 912)

領域	項目	平均得点	標準偏差
挨拶や感謝	1 出会いや別れのあいさつを自分からできる	3.22	0.73
	2 感謝の気持ちを伝えることができる	3.35	0.68
発言や説明	3 反対意見や少数意見であっても自分の考えを言うことができる	2.70	0.84
	4 場面や状況に応じて、自分の意見を相手に伝えることができる	2.85	0.79
仲間づくり	5 自分から仲間に加わることができる	2.92	0.82
	6 共通の目標に向かって、みんなと協力することができる	3.13	0.73
思いやり	7 困っている人のために思いやりのある行動をとることができる	3.03	0.70
	8 相手の趣味に関心をもつことができる	3.06	0.79
拒否	9 嫌なことをされたときは、やめるように言うことができる	2.96	0.81
	10 友達にどう思われるか不安で、本音を話すことができない*	2.59	0.93
緊張	11 緊張して人前で話すことができないことがある*	2.22	0.91
	12 誰にでも笑顔で接することができる	2.99	0.84
称賛	13 がんばっている友達を励ましたりほめたりすることができる	3.20	0.70
	14 時間を守って生活できる	2.97	0.81
ルールやモラル	15 学校のルールや公共のモラルを守ることができる	3.04	0.75
	16 与えられた仕事をしない友達に注意することができる	2.73	0.78
助言や注意	17 みんなのやる気を高める発言をすることができる	2.32	0.80
	18 目標に向かって、継続して努力することができる	2.77	0.81
自律	19 嫌なことをされても、感情的にならずに冷静に対処することができる	2.69	0.84
	20 場面や状況に応じた行動をすることができる	2.92	0.70
リーダーシップ	21 みんなの意見をまとめることができる	2.25	0.82
	22 勉強でわからないところを先生や友達に聞くことができる	3.03	0.83
学業	23 困ったことや悩みを友達に打ち明けることができる	2.86	0.92
	24 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	3.25	0.79

* 逆転項目

2) 探索的因子分析

尺度の因子構造を検討するために、各尺度に対して最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行った (Table 4-1, 4-2, 4-3, 4-4, 4-5)。スクリープロットの減衰状況から多因子解を採用し、各因子に対する因子パターンが34以下の項目を除外した上で再度因子分析を行ったところ、小学校低学年版では2因子、小学校中学年版では2因子、小学校高学年版では2因子、中学校版では3因子、高校版では4因子の解釈可能な因子がそれぞれ得られた。項目内容から、小学校低学年版と小学校中学年版では「主張性スキル」「規律性スキル」、小学校高学年版では「協調性スキル」「主張性スキル」、中学校版では「仲間強化スキル」「自己統制スキル」「関係維持スキル」、高校版では「関係維持スキル」「仲間強化スキル」「自己統制スキル」「援助要請スキル」と命名した。

3) 信頼性の検討

尺度の内的整合性を検討するため、各下位尺度および尺度全体の Cronbach の α 係数を算出した。尺度全体の α 係数の算出には、いずれの因子にも含まれなかった項目は除外した。小学校低学年版では「主張性スキル」 $\alpha = .76$, 「規律性スキル」 $\alpha = .72$, 尺度全体は $\alpha = .82$ であった。小学校中学年版では「主張性スキル」 $\alpha = .84$, 「規律性スキル」 $\alpha = .80$, 尺度全体は $\alpha = .89$ であった。小学校高学年版では「協調性スキル」 $\alpha = .85$, 「主張性スキル」 $\alpha = .77$, 尺度全体は $\alpha = .89$ であった。中学校版では「仲間強化スキル」 $\alpha = .82$, 「自己統制スキル」 $\alpha = .69$, 「関係維持スキル」 $\alpha = .73$, 尺度全体は $\alpha = .87$ であった。高校版では「関係維持スキル」 $\alpha = .84$, 「仲間強化スキル」 $\alpha = .85$, 「自己統制スキル」 $\alpha = .76$, 「援助要請スキル」 $\alpha = .70$, 尺度全体は $\alpha = .91$ であった。

Table 4-1 小学校低学年版尺度の探索的因子分析結果

	I	II
主張性スキル($\alpha = .76$)		
11 ケンカをしている友達を止めることができる	.73	-.08
3 自分が思ったことや考えたことを言うことができる	.62	-.05
4 自分から友達を誘って遊ぶことができる	.51	-.09
5 困っている友達がいたら、手伝ってあげることができる	.51	.20
9 がんばっている友達をほめることができる	.48	.15
7 自分がしてほしくないことは「やめて」と言える	.45	.03
15 自分が困っていることを親や先生に話すことができる	.42	.11
規律性スキル($\alpha = .72$)		
10 学校のきまりや遊びのルールを守ることができる	-.11	.68
6 話している人の方に向いて、話を聞くことができる	-.01	.62
14 勉強道具を机の中にきちんとしまうことができる	.07	.59
12 みんなと一緒に行動することができる	-.04	.52
13 当番や係の活動を、すすんですることができる	.17	.45
固有値	4.13	1.21
寄与率(%)	34.39	10.05
累積寄与率(%)	34.39	44.43
因子間相関	I	.70

Table 4-2 小学校中学年版尺度の探索的因子分析結果

	I	II
主張性スキル($\alpha = .83$)		
4 自分から友達を誘って遊ぶことができる	.65	-.26
12 よくないことをしている友達に注意することができる	.59	.05
18 わからないことを、先生や友達に聞くことができる	.57	-.09
1 先生や友達にあいさつをすることができる	.56	-.17
8 自分がしてほしくないことは「やめて」と言える	.54	.04
7 困っている友達がいたら、手伝ってあげることができる	.51	.09
10 がんばっている友達をほめることができる	.50	.27
3 自分の考えを友達や先生にわかりやすく説明することができる	.49	.15
6 うまくできない友達のことを考えて活動することができる	.44	.31
16 友達と協力して学習することができる	.40	.33
19 学校であったことやがんばったことを家族に話すことができる	.39	.08
規律性スキル($\alpha = .80$)		
14 自分勝手な行動はしない	-.26	.83
11 学校のきまりや遊びのルールを守ることができる	-.11	.70
13 自分の思い通りにならないときでも我慢することができる	-.17	.70
17 授業で使ったものをていねいに片付けることができる	.03	.55
15 クラスのことを考えて行動している	.26	.52
5 友達と助け合って、当番や係の仕事をするすることができる	.26	.48
固有値	6.24	1.37
寄与率(%)	36.70	8.06
累積寄与率(%)	36.70	44.77
因子間相関	I	.76

Table 4-3 小学校高学年版尺度の探索的因子分析結果

	I	II
協調性スキル($\alpha = .85$)		
12 間違っことを素直に謝ることができる	.68	-.06
14 自分の思い通りにならないときでも我慢することができる	.66	-.18
10 誰にでも笑顔で接することができる	.58	.08
11 時間を守って行動することができる	.58	-.05
9 がんばっている友達を認めてほめることができる	.57	.05
19 困ったことや悩みを他の人に相談することができる	.49	.06
18 ノートの取り方を工夫している	.48	.09
7 危険なことに誘われても、断ることができる	.47	-.03
6 年下の子の面倒をみるることができる	.47	.13
2 何かをしてもらった時に、感謝の気持ちを伝えることができる	.47	.13
16 班長などになったとき、自分の役割を果たすことができる	.42	.29
13 よくないことをしている相手に注意することができる	.38	.26
主張性スキル($\alpha = .77$)		
3 みんなに聞こえる声で発言することができる	-.24	.82
4 自分の考えを相手にわかりやすく発表できる	-.03	.75
15 対立した意見が出たときに、よりよい意見を考えることができる	.05	.64
1 誰にでも自分からあいさつをすることができる	.12	.48
17 友達に勉強を教えてあげることができる	.22	.40
5 自分から仲間の輪に入ることができる	.19	.39
固有値	6.19	1.41
寄与率(%)	34.40	7.83
累積寄与率(%)	34.40	42.22
因子間相関	I	.69

Table 4-4 中学校版尺度の探索的因子分析結果

	I	II	III
仲間強化スキル($\alpha = .82$)			
3 少数意見であっても、自分の考えをしっかりと言うことができる	.88	-.21	-.13
16 司会や班長として、具体的に指示を出したり、意見をまとめたりすることができる	.72	-.02	-.04
4 場面や状況を考えて、相手に伝わるように発言できる	.66	.12	-.11
13 みんなのやる気を高める発言をすることができる	.52	.04	.10
5 積極的に集団活動に参加できる	.51	-.12	.30
1 誰にでも自分からあいさつをすることができる	.45	-.06	.14
14 まわりに迷惑をかける人に注意することができる	.44	.27	-.04
自己統制スキル($\alpha = .69$)			
12 学校のきまりやルールを守ることができる	-.14	.81	-.08
18 休み時間中に次の授業の準備ができる	-.14	.57	.02
15 注意されたときなどに、嫌な気持ちを態度に出さない	.04	.56	-.11
8 危険なことに誘われても、断ることができる	.03	.49	-.06
17 クラスのことを考えて行動することができる	.33	.43	.06
関係維持スキル($\alpha = .73$)			
21 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	-.04	-.22	.74
20 困ったことや悩みを先生や友達に相談することができる	-.09	.00	.62
19 友達同士で協力し合って学習することができる	.06	.23	.49
11 がんばっている友達を励ましたりほめたりすることができる	.06	.20	.40
6 共通の目標に向かって、みんなと協力することができる	.21	.22	.35
固有値	5.99	1.36	1.12
寄与率(%)	35.22	8.00	6.61
累積寄与率(%)	35.22	43.21	49.82
因子間相関	I	.64	.73
	II	—	.66

Table 4-5 高校版尺度の探索的因子分析結果

	I	II	III	IV
関係維持スキル($\alpha = .84$)				
2 感謝の気持ちを伝えることができる	.66	.06	.07	-.05
1 出会いや別れのあいさつを自分からできる	.65	.12	-.06	-.06
13 がんばっている友達を励ましたりほめたりすることができる	.55	-.06	.11	.20
7 困っている人のために思いやりのある行動をとることができる	.49	.15	.23	-.03
6 共通の目標に向かって、みんなと協力することができる	.48	.07	.06	.26
12 誰にでも笑顔で接することができる	.39	-.01	.05	.21
8 相手の趣味に関心をもつことができる	.38	-.02	.27	.11
仲間強化スキル($\alpha = .85$)				
3 反対意見や少数意見であっても自分の考えを言うことができる	.21	.85	-.19	-.17
4 場面や状況にに応じて、自分の意見を相手に伝えることができる	.30	.80	-.14	-.16
21 みんなの意見をまとめることができる	-.18	.59	.19	.13
17 みんなのやる気を高める発言をすることができる	-.15	.54	.27	.13
16 与えられた仕事をしない友達に注意することができる	-.03	.48	.31	.04
9 嫌なことをされたときは、やめるように言うことができる	.24	.38	.01	.02
5 自分から仲間に加わることができる	.33	.38	-.17	.18
自己統制スキル($\alpha = .76$)				
15 学校のルールや公共のモラルを守ることができる	.18	-.17	.80	-.15
14 時間を守って生活できる	.17	-.18	.74	-.14
20 場面や状況に応じた行動をすることができる	.04	.19	.54	.05
19 嫌なことをされても、感情的にならずに冷静に対処することができる	-.18	.17	.48	.02
18 目標に向かって、継続して努力することができる	-.05	.26	.45	.05
援助要請スキル($\alpha = .70$)				
23 困ったことや悩みを友達に打ち明けることができる	-.01	-.06	-.12	.89
24 自分の性格や趣味などを友達に話すことができる	.24	-.08	-.14	.64
22 勉強でわからないところを先生や友達に聞くことができる	.11	.05	.11	.39
固有値	8.14	1.77	1.42	1.13
寄与率(%)	37.01	8.03	6.46	5.13
累積寄与率(%)	37.01	45.04	51.50	56.62
因子間相関	I	.58	.48	.59
	II	—	.49	.60
	III	—	—	.56

4) 男女差の検討

各下位尺度および尺度全体の合計得点を男女間で比較するため、Student の t 検定および95%信頼区間の推定を行った (Table 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 5-5)。性別の記載がない者は男女比較に含めなかった。小学校低学年では「主張性スキル」「規律性スキル」および合計得点に有意差がみられ、いずれも女子が高い得点を示した。小学校中学年では「主張性スキル」「規律性スキル」および合計得点に有意差がみられ、いずれも女子が高い得点を示した。小学校高学年では「主張性ス

ル」で男子の得点が有意に高く、「協調性スキル」および合計得点で女子の得点が有意に高かった。中学校では「自己統制スキル」「関係維持スキル」および合計得点で女子の得点が有意に高かった。高校では「関係維持スキル」「援助要請スキル」および合計得点で女子の得点が有意に高かった。

Table 5-1 小学校低学年版尺度の男女別得点

	全体 (N = 1864)		男子 (N = 931)		女子 (N = 933)		t 値	95%CI
	M	SD	M	SD	M	SD		
主張性スキル	23.23	3.80	22.96	4.03	23.49	3.54	-2.97 **	-0.87 to -0.18
規律性スキル	17.69	2.43	17.22	2.61	18.16	2.14	-8.46 ***	-1.15 to -0.72
合計得点	40.92	5.53	40.19	5.91	41.64	5.02	-5.74 ***	-1.95 to -0.96

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Table 5-2 小学校中学年版尺度の男女別得点

	全体 (N = 1936)		男子 (N = 963)		女子 (N = 972)		t 値	95%CI
	M	SD	M	SD	M	SD		
主張性スキル	35.57	5.50	34.91	5.89	36.24	4.99	-5.36 ***	-1.82 to -0.84
規律性スキル	19.26	3.41	18.38	3.61	20.13	2.96	-11.67 ***	-2.04 to -1.46
合計得点	54.83	8.18	53.28	8.76	56.36	7.24	-8.44 ***	-3.80 to -2.37

*** $p < 0.001$

Table 5-3 小学校高学年版尺度の男女別得点

	全体 (N = 2085)		男子 (N = 1064)		女子 (N = 1017)		t 値	95%CI
	M	SD	M	SD	M	SD		
協調性スキル	36.60	6.18	35.09	6.28	38.19	5.65	-11.81 ***	-3.61 to -2.58
主張性スキル	16.83	3.46	17.02	3.49	16.62	3.42	2.59 **	0.10 to 0.69
合計得点	53.43	8.82	52.11	9.06	54.81	8.35	-7.07 ***	-3.46 to -1.96

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Table 5-4 中学校版尺度の男女別得点

	全体 (N = 2007)		男子 (N = 1009)		女子 (N = 996)		t 値	95%CI
	M	SD	M	SD	M	SD		
仲間強化スキル	19.06	3.86	19.08	3.85	19.03	3.86	0.28 <i>n.s.</i>	-0.29 to 0.39
自己統制スキル	15.61	2.63	15.22	2.71	16.00	2.48	-6.79 ***	-1.02 to -0.56
関係維持スキル	15.88	2.82	15.48	2.90	16.29	2.67	-6.55 ***	-1.06 to -0.57
合計得点	50.55	7.79	49.77	8.06	51.33	7.43	-6.55 ***	-2.24 to -0.88

*** $p < 0.001$

Table 5-5 高校版尺度の男女別得点

	全体 (N = 912)		男子 (N = 492)		女子 (N = 420)		t 値	95%CI
	M	SD	M	SD	M	SD		
関係維持スキル	21.98	3.72	21.38	3.94	22.50	3.44	-4.57 ***	-1.60 to -0.64
仲間強化スキル	18.73	4.12	18.89	4.08	18.60	4.15	1.04 <i>n.s.</i>	-0.25 to 0.82
自己統制スキル	14.40	2.78	14.37	2.97	14.42	2.62	-0.31 <i>n.s.</i>	-0.42 to 0.31
援助要請スキル	9.15	2.01	8.86	2.02	9.39	1.97	-4.02 ***	-0.79 to -0.27
合計得点	64.26	10.38	63.50	10.98	64.92	9.80	-2.07 *	-2.77 to -0.07

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

考察

1) 尺度の構成要素について

本研究の目的は、児童生徒の学年・学校段階に応じたソーシャルスキルの評価尺度を作成することであった。本研究で作成された尺度は、先行研究にて扱われてきたターゲットスキルの構成要素を整理した上で、現場の教職員との校種を超えた協議の末に作成されたため、内容的妥当性の高い項目が集約されたと考えられる。項目内容を見ると、学年が上がるにつれて必要とされるスキルの総数は増加し、質的な困難度も上がっている印象を受ける。このことから、周囲から求められるソーシャルスキルは加齢とともに多様化し、その要求水準も高くなることが推察される。児童生徒における社会的目標は、より多様な内容へと変化していくことが示唆されており（中谷，2008），本研究において学年の上昇に伴って項目が増加したことは当然の帰結といえよう。

一方、「緊張」のカテゴリとして準備された項目は尺度全体との相関が低く、因子分析や合計得点に用いるには不適格と判断された。逆転項目と非逆転項目では順序カテゴリ間の心理的距離が異なることが指摘されており（脇田，2004），逆転項目を非逆転項目と同様に使用することには限界がある。しかしながら、「～しない」といった不適切な行動を抑制することによって結果的に望ましい人間関係の形成につながる行動もソーシャルスキルの一部であり（戸ヶ崎・坂野，1997），ターゲットスキルの選択肢の一つであることに変わりはないことから、合計得点に使用しないことを条件として、分析から除外された項目も尺度項目としては残すこととした。

因子分析の結果は、小学校段階ではいずれも2因子構造を示したが、学校段階が上がるにつれて因子数が増え、因子間相関は減弱する傾向がみられた。異なる社会的目標の相関は学校段階が上がるにつれて減弱し、分化していくとされる（Bong，2009）。本研究にて確認された因子数の増加は、発達に伴うターゲットスキルの分化を反映させた結果と捉えることができ、本尺度の因子的妥当性

を示唆するものと考えられる。

2) 対人交渉方略モデルとの対応関係について

各下位尺度に含まれる項目の特徴を Selman（2003）の「対人交渉方略モデル（interpersonal negotiation strategies model）」の観点から考察したい。この理論では、対人行動の発達段階について5つのレベルを仮定し、他者視点取得の発達に応じて対人交渉方略の決定が行われると説明している。すなわち、レベル0「自己中心的・未分化」（3～5歳）の段階では、それに対応する方略として、自分の目標を得るために相手を叩くなど攻撃的な方法、もしくは泣く、逃げるなどの回避的な方法をとる。レベル1「分化・主張的」（6～7歳）の段階では、他者をコントロールするために一方的に命令するか、他者の要求に盲目的に従うかという選択がなされる。レベル2「自己内省的・相応的」（8～11歳）の段階では、他者の気持ちを考えながら説得したり、自己の要求を2番目に実行したりするなど双方向性の方略をとる。レベル3「第三者的・相互的」（12～14歳）の段階では、互いに共通の目標を見出し、協調的に問題解決を行う。そして、レベル4「懇意的・深層的・社会的」（15～18歳）の段階では、多様な視点の中での自分自身の視点を理解し、それぞれの背景を意識してコミュニケーションを行うとされる。

レベル1「分化・主観的」には相当する小学校低学年版の尺度は「主張性スキル」「規律性スキル」で構成されており、これらは主張または盲従といった二者択一の対人交渉方略と対応関係にあることがうかがえる。さらに、言語的・身体的攻撃を受けたときに相手を拒否することができない児童は、小学校入学後に学校不適応を呈しやすいことから（盛・尾崎，2008），低学年児童の「主張性スキル」は、レベル0「自己中心的・未分化」の段階にある児童とのコミュニケーションにおいて重要な位置を占めると考えられる。

レベル2「自己内省的・相応的」に相当する小学校中学年版では、低学年版と同様の2因子から

尺度が構成されたが、「主張性スキル」には新たに「自分の考えを友達や先生にわかりやすく説明することができる」「うまくできない友達のことを考えて活動することができる」など、他者視点の認知を前提とした項目が含まれている。他者の感情を推察する認知能力は、小学校中学年ごろに獲得され始めるとされており（Bradmetz & Schneider, 1999），小学校中学年を対象としたSSEにおいても「感情理解スキル」がターゲットスキルとして扱われている（大対・松見, 2010）。相手の視点を理解した上で心理的手段を用いることは、この段階に特徴的な対人交渉方略であるため、これらの尺度項目は認知発達に対応したスキルを反映していると考えられる。

小学校高学年は、レベル2とレベル3「第三者的・相互的」に相当する段階である。新たに命名された「協調性スキル」には、中学年版尺度の「規律性スキル」に共通する「自分の思い通りにならないときでも我慢することができる」に加え、「誰にでも笑顔で接することができる」がなっている。友達を認めてほめることができる」などの項目が含まれており、これらはレベル2の相手を優先させる対人方略に相当すると考えられる。また、「主張性スキル」には「対立した意見が出たときに、よりよい意見を考えることができる」という項目が含まれたことは、レベル3における協調的な問題解決を反映したものと推察される。

レベル3「第三者的・相互的」に相当する中学校では、「仲間強化スキル」として「司会や班長として、具体的に指示を出したり、意見をまとめることができる」「みんなのやる気を高める発言をすることができる」など、他者に配慮するだけでなく、集団の中で協調的な問題解決をリードするためのスキルも含まれている。中学生のソーシャルスキルは、友人関係のみならず、教師との関係、学業、部活動といった広域にわたる適応と関連することが報告されており（戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1995），「関係維持スキル」は親密な友人との場面、「自己統制スキル」は教師との場面、「仲間強化スキル」は部活中の仲間との

場面において実行されるといったように、社会的文脈を規定する集団の多様化が下位尺度に反映されたと考えることができる。

レベル4「懇意的・深層的・社会的」に相当する高校版では、中学版尺度と同様の「関係維持スキル」「仲間強化スキル」「自己統制スキル」に加え、新たに「援助要請スキル」が抽出された。「援助要請スキル」の実行に際しては、その利益や問題の解決可能性の評価など複雑な認知的能力が必要とされる（永井・新井, 2007）。レベル4の段階では、個人の意識的な行為の背景に、必ずしも自分自身では認識できない感情や動機が働いていることを理解することが課題とされており、こうしたメタ的な視点に基づいた援助要請行動が結果的に因子として反映された可能性がある。また、高校生の時期は自己をコントロールできずに、相手や周囲への配慮が欠けた一方的な行動をすることが課題とされるが（渡部・松井, 2008），高校版の「自己統制スキル」には規律を守る内容だけでなく、「場面や状況に応じた行動をすることができる」嫌なことをされても、感情的にならずに冷静に対処することができる」などの項目が含まれることから、他の段階に比べて自己調整に関する要求水準が高くなることがうかがえる。本尺度は Selman (2003) の対人交渉方略モデルに基づいて構成されていないものの、結果として各発達段階に対応した項目が含まれた。これらの結果は本尺度の内容的妥当性を支持するものと考えられ、本尺度を用いることにより、児童生徒の発達を考慮したソーシャルスキルのアセスメントが可能となることが期待される。

3) 男女差について

各下位尺度および合計得点の男女差については、総じて男子より女子の方の得点が高い傾向にあることが示された。先行研究においても、男子よりも女子のソーシャルスキルは高いことが示されており（e.g., 庄司, 1991），本研究において確認された男女差は妥当なものと考えられる。一方、小学校高学年においては「主張性スキル」は女子

よりも男子の方が得点の高いことが示された。小学校高学年の男子は女子に比べて攻撃性が高く、攻撃性の概念には一般的な主張性も含まれることが示唆されている（曾我・島井・大竹，2002）。本研究でみられた小学校高学年男子の「主張性スキル」の高さについても、攻撃性の高さが一定の影響を与えている可能性を考慮する必要がある。

4) 本研究の限界と課題

本研究の限界として、第1に、尺度の基準関連妥当性の検証を行っていないことが挙げられる。ソーシャルスキル尺度としての妥当性を検証する方法としては、これまでソーシャルサポートや学校適応感などの児童の主観的な適応感との関連が用いられることが多かったが（e.g., 飯田・石隈，2002；山口他，2005），社会的コンピテンスの観点を踏まえると、短期的な適応だけでなく、長期的な適応状態と照らし合わせていくことが求められる。そのためには、学校適応の意義における発達的变化の影響をより明確化し、ソーシャルスキルと学校適応の関連を縦断的に追っていく必要があるだろう。第2に、本研究で作成された尺度は自己報告式尺度であるため、児童の読解能力や注意機能、または社会的望ましさの影響を受けることは避けられない（Merrell，2008）。ただし、本尺度は、項目の作成段階で現場の教師が観察可能な行動をターゲットとしており、自己報告と教師評定を同一尺度上で比較可能であることから、評定者間一致度を加味して尺度を使用することもできる。第3に、調査対象者が小学2年生、小学4年生、小学6年生、中学1年生、高校1年生に限定されたことが挙げられる。しかしながら、当該学年における最終的なソーシャルスキルの習熟度が反映される年度末のデータを示せたことには一定の意義があると考えられる。今後は他学年のデータを蓄積し、学年間において尺度得点や因子構造を比較検討する必要がある。

【学校現場での教育実践における 「ほっと」の活用】

本研究で開発された尺度は「子ども理解支援ツール『ほっと』」という名称でその集計用ソフトと活用マニュアルが作成され、北海道教育委員会を通じて道内の公立小中学校および高等学校に配布されている。北海道教育委員会の主催事業である「中1ギャップ問題未然防止事業」「高校生ステップアップ・プログラム」（北海道教育委員会，2014）の報告書の中でも、「ほっと」は児童生徒のコミュニケーション能力の現状把握や年間を通じたプログラムの評価に利用されており、今後の学校現場でのコミュニケーション教育への活用が期待される。本章では、学校現場での教育実践における「ほっと」の意義について紹介するとともに、その活用方法について提案していく。

まず、「ほっと」が教師のアセスメントの観点にもたらす影響について取り上げる。「ほっと」を実際に使用した学校現場からは、尺度に関して「生徒の行動を具体的に捉えるきっかけとなる」「子どもを見る目が整理され、色々な場面で子どもを褒めてあげられると思う」「その生徒について知らないこと、見えていないことがあることに気づかされた」「生徒に対して先入観を持って評価していることに気づいた」といった感想が寄せられている。「ほっと」は現場の教師の視点を集約して作成されたため、児童生徒のコミュニケーション能力を把握する上で親和性が高く、その項目自体が資料的価値を有すると考えられる。

自己報告式尺度である「ほっと」を用いたアセスメント結果は、教師の見取りの熟練度に依存しないため、教職員間の情報共有や専門家などの外部機関との連携を進める上でも有用である。実際に「ほっと」を媒体として小学校の教職員にコンサルテーションを試みた事例（矢島・小野・大嶋・田山・新川・富家，2015）では、その結果を学内で共有できたことによって、気になる児童に対して担任以外の教職員が声かけを行ったり、学校行事で役割を持たせたりすることにつながったと

報告されている。このように、ソーシャルスキルに課題を抱える児童を抽出する場合には、課題となっているスキルだけでなく、長所として伸ばすスキルにも焦点を当てた指導計画づくりを推し進めるツールにもなる。

SSEの導入におけるターゲットスキルの選定においても、「ほっと」の結果はその根拠となり得る。学級集団を対象とするSSEでは、児童生徒一人ひとりに合ったスキルを扱うことは難しいものの、発達促進的観点から約5割が遂行可能なターゲットスキルを選定することが推奨されている（奥野, 2007）。学級の共通目標として設定されるターゲットスキルに児童生徒自身の課題意識が反映されることは、アセスメントの公正性を保つ上でも有意義といえよう。また、中学生や高校生においては、尺度得点から教師が判断するだけでなく、学校生活で身に着けたいスキルを自ら選択させて意識させるといった使い方も可能と考えられる。SSEの実施によって獲得されたソーシャルスキルは、あらゆる場面において定着化を図るための取組を継続しなければ失われてしまう可能性があるため（後藤・松田・佐藤・佐藤, 2009）、日常場面で発揮されるソーシャルスキルに児童生徒本人や教師の関心が向くことの意義は大きい。「ほっと」の実施を通じて、普段見過ごしがちなスキルの実行に対し、適切なフィードバックが行われる機会が増えれば、それ自体が望ましいコミュニケーションを生むきっかけとなるだろう。

複数回実施による「ほっと」の得点変化は、コミュニケーション教育の効果を評価する上で重要な指標となる。これまで学校現場で行われてきた教育実践の評価方法は、プログラムを実施した所感を報告する程度に留まっており、客観的なエビデンスを蓄積するまでには至っていなかった。

「ほっと」のような客観的指標を教育実践に組み込むことは、ターゲットスキルの設定における根拠を示し、仮説検証型のプログラム評価を進めることにつながると考えられる。そしてその評価を次のプログラム立案に活かすという文化が学校現場に根付くことで、「エビデンスに基づく検証改

善サイクルの構築」が可能となると考えられ、結果として、学級や学年のみならず、学校を超えた共通の枠組みでの「グローバルな目標－評価システム」の導入につながる。今後、学校現場でのコミュニケーション教育との適合性、そして公共性の高い心理尺度として「ほっと」が積極的に活用されることが望まれる。

【引用文献】

- 安達知郎（2013）．子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題－ソーシャルスキル教育への適用という視点から－教育心理学研究, 61, 79-94.
- 相川 充（2005）．ソーシャルスキル測定についての課題と展望 東京大学大学院教育学研究科教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発講座 2005年度研究活動報告書(1), 27-46.
- 相川 充（2009）．新版人づきあいの技術－ソーシャルスキルの心理学－ サイエンス社
- 相川 充・佐藤正二（2006）．実践！ソーシャルスキル教育（中学校）－対人関係能力を育てる授業の最前線－ 図書文化社
- 荒川郁子・藤生英行（1999）．日本版マトソン年少者用社会的スキル尺度の作成 教育相談研究, 37, 1-8.
- 浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一（2010）．小学校1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み－取り組みやすく、動機づけを高める集団SSTプログラム－ 行動療法研究, 36, 57-68.
- Bierman, K. L., & Montminy, H. P. (1993) . Developmental issues in social skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17, 229-254.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., & Schofield,

- H. T. (2009). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills*. New York: Springer-Verlag, pp. 119-134.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is little red riding hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to false-belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514.
- Elliott, S. N., Susan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- 藤枝静暁 (2006). 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, 39, 218-228.
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 107-117.
- 後藤吉道・松田 純・佐藤 寛・佐藤正二 (2009). 児童における集団社会的スキル訓練の維持効果—1年間のフォローアップによる検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 137-149.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In D. H. Saklofske, J. J. W. Andrews, & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: A practical handbook*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 325-355.
- 濱口佳和 (1994). 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, 42, 463-470.
- 濱口佳和・新井邦二郎 (1991). 児童の社会的コンピテンスへの接近法についての考察—場面特殊の—内潜的過程アプローチの提唱— 筑波大学心理学研究, 13, 185-202.
- 北海道教育委員会 (2014). 平成25年度「高校生ステップアップ・プログラム」実施報告書 <http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ssa/stepup/h25_02_hotto.pdf> (2015年12月1日)
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2010). 援助要請スキル尺度の作成 学校心理学研究, 10, 33-44.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学校の学校スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (中学生版)— 教育心理学研究, 50, 225-236.
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 (2009). 高校生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (高校版) の開発— 学校心理学研究, 9, 25-35.
- 石川芳子・小林正幸 (1998). 小学校における社会的スキル訓練の適用について カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘 (2007). 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成 行動療法研究, 32, 105-114.
- 国立教育政策研究所 (2013). 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程の編成の基本原理解教育過程の編成に関する基礎的研究報告書(5) <<https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>> (2015年12月1日)
- 小関俊祐・木村泰博・山口真美・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 集団社会的スキル訓練の抑うつ低減効果—ターゲットスキルの設定に焦点をあてて— 教育

- 実践学論集, 10, 39-44.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36, 473-483.
- 松下佳代 (2011). <新しい能力>による教育の変容—DeSeCoキー・コンピテンシーとPISAリテラシーの検討— 日本労働研究雑誌, 614, 39-49.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. 2nd ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 盛 真由美・尾崎康子 (2008). 幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究 富山大学人間発達科学部紀要, 2, 175-182.
- 永井 智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 中谷泰之 (2008). 児童期・青年期における多面的動機づけの発達と学校適応過程 発達研究, 22, 127-140.
- 奥野誠一 (2007). 対人スキルの問題に活かす心理療法 小林正幸・宮前義和 (編) 子どもの対人スキルサポートガイド—感情表現を豊かにするSST— 金剛出版 pp. 43-52.
- 小野寺正巳・河村茂雄 (2003). 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究, 36, 272-281.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, 36, 43-55.
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R package for latent variable modeling and item response theory analysis. *Journal of Statistical Software*, 17, 1-25.
- 坂野雄二 (1995). 社会的スキル訓練と認知行動療法 認知行動療法 日本評論社 pp.125-136.
- 佐藤 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- 嶋田洋徳・秋山香澄・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995). 小学生の社会的スキルの困難度とオストレス反応の関連 ストレス科学, 10, 1-12.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, 9-20.
- Shinkawa, H., & Tomiie, T. (2015). The age difference in social skills constructs for school adaptation: A cross-sectional study of Japanese students at elementary, junior, and senior high school. *Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, 9, 1866-1870.
- 庄司一子 (1991). 社会的スキルの尺度の検討—信頼性・妥当性について— 教育相談研究, 29, 18-25.
- 東海林 渉・安達知郎・高橋恵子・三船奈緒子 (2012). 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学研究, 60, 137-152.

- 曾我祥子・島井哲志・大竹恵子 (2002) . 児童の攻撃性と性格特性との関係の分析 心理学研究, 73, 358-365.
- Smith, A. J., Jordan, J. A., Flood, M. F., & Hansen, D. J. (2010). Social skills interventions. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer-Verlag, pp.99-115.
- 杉村仁和子・石井秀宗・張 一平・渡部洋(2007) . 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 (SSI-M) 開発報告書 東京大学大学院教育学研究科教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座
- 高橋 史・小関俊祐 (2011) . 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果ーメタ分析による展望ー 行動療法研究, 37, 183-194.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 (1995) . 中学生の社会的スキルが友人関係と学校不適応感に及ぼす影響 日本教育心理学会第37回大会発表論文集, 557.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1997) . 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応に及ぼす影響ー積極的拒否型の養育態度の観点からー 教育心理学研究, 45, 173-182.
- 上野一彦・岡田 智 (2006) . 特別支援教育実践ソーシャルスキルマニュアル 明治図書 pp.142-147.
- Van Horn, M. L., Atkins-Burnett, S., Karlin, E., Ramey, S. L., & Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analyses of the Social Skills Rating System. *School Psychology Quarterly*, 22, 162-199.
- 脇田貴文 (2004) . 評定尺度法におけるカテゴリ間の間隔についてー項目反応モデルを用いた評価方法ー 心理学研究, 75, 331-338.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence- Based Practices*. 2nd ed. Belmont, CA: Wadworth/Thomson Learning.
- 渡辺弥生 (2015) . 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育ー免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニングー 教育心理学年報, 54, 126-141.
- 矢島潤平・小野貴美子・大嶋美登子・田山 淳・新川広樹・富家直明 (2015) . 児童の社会的スキル向上に着目した教職員へのコンサルテーションの試み 日本ストレスマネジメント学会第14回大会発表論文集.
- 山口豊一・飯田順子・石隈利紀 (2005) . 小学校の学校生活スキルに関する研究ー学校生活スキル尺度 (小学校版) の開発ー 学校心理学研究, 5, 49-58.